UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Kierunek: Pedagogika

Katarzyna Kowalik-Paluch
nr albumu: 983968

Doświadczanie wartości estetycznych w kontaktach z przyrodą uczniów kończących edukację wczesnoszkolną

Rozprawa doktorska
napisana w Zakładzie Dydaktyki
pod kierunkiem dr hab. Teresy Parczewskiej, prof. nadzw. UMCS

Lublin 2019

Spis treści

Wstęp ... 7

ROZDZIAŁ PIERWSZY

ESTETYCZNA NATURA DOŚWIADCZEŃ I WARTOŚCI ... 14

1. Istota wartości ... 14
2. Doświadczenie estetyczne jako wartość ... 27
3. Estetyka i etyka ... 39
4. Teoria estetyki w ujęciu Kanta ... 47
5. Przeżycie estetyczne w ujęciu Romana Ingardena ... 57

ROZDZIAŁ DRUGI

PRZYRODA JAKO PRZESTRZEŃ I MIEJSCE ŻYCIA DZIECKA ... 66

1. Przyroda i estetyka ... 66
2. Zawłaszczanie i przekształcanie przyrody ... 75
3. Dziecko w relacji z przyrodą ... 80
4. Uwrażliwianie dzieci na przyrodę ... 89

ROZDZIAŁ TRZECI

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH ... 98

1. Podejście badawcze ... 101
2. Metody badań ... 107
   2.1. Metoda opisu fenomenologicznego ... 107
   2.2. Narracja i wywiad narracyjny ... 108
      2.2.1. Specyfika wywiadu z dziećmi ... 114
      2.2.2. Analiza narracji dziecięcych ... 118
   2.3. Metody wizualne ... 122
   2.4. Metody projekcyjne ... 127
3. Dobór uczestników do badania ... 130
4. Charakterystyka badanych osób ... 131
5. Trudności w prowadzeniu badań ... 140

ROZDZIAŁ CZWARTY

DOŚWIADCZANIE PRZYRODY PRZEZ DZIECI KOŃCZĄCE EDUKACJĘ WCZESNOSZKOLNĄ - ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH 144

1. Przyroda w percepcji uczniów kończących I etap edukacji wczesnoszkolnej 144

1.1. Przyroda jako dom: *Dom wszystkich* 145

1.2. Przyroda jako dar: *Przyroda to taki las, którym nas Pan Jezus obdarował* 147

1.3. Przyroda jako życie: *Jest życiem* 150

1.4. Przyroda jako skarb: *Jest skarbem* 151

2. Znaczenia i sensy nadawane przyrodzie 153

2.1. Rozwijanie zachowań kreatywnych: *[...] Wymyślam różne piosenki* 157

2.2. Miejsce spędzania czasu wolnego *[...] Można się fajnie bawić* 162

2.3. Rozwijanie wrażliwości i świadomości ekologicznej *[...] Gdy mówię o tych drzewkach, które tak niszczą ludzie, to mi się w serduszku, tak mnie boli* 165

2.4. Nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych *[...] Możemy sobie wtedy przy okazji porozmawiać* 168

2.5. Nawiązywanie więzi z przyrodą *[...] Jak robiłem to zdjęcie, to czułem takie przytulenie od kreta* 173

2.6. Miejsce realizacji dobrych uczynków *[...] Pomagam i wiem, że robię dobrze* 176

2.7. Tworzenie obrazu własnej osoby: *Chcę być w końcu lepsza i najlepsza, żeby w końcu wygrać i być raz super z dziewczyn* 180

3. Doświadczanie wartości moralnych 182

3.1. Dobroć: *(...) bo wszystko można z przyrodą robić* 185

3.2. Szlachetność: *Jest przyjaciółką taką, która może pomóc* 188

3.3. Nieodpowiedzialność: *Jak ludzie rozwalają przyrodę, to może się bardzo dużo złego stać dla nas* 189

4. Przyroda w metaforach 192

4.1. Przewodnik: *Przyroda daje nam dużo do chodzenia i myślenia* 195

4.2. Lekarz: *Przyroda to taki lekarz. Mama mnie wypuszcza na dwór i od razu się lepiej czuję* 197

4.3. Przyjaciel: *Nie krzywdzi się przyjaciela* 201

ROZDZIAŁ PIĄTY

DOŚWIADCZANIE WARTOŚCI ESTETYCZNYCH W KONTAKTACH Z PRZYRODĄ UCZNIÓW KOŃCZĄCYCH EDUKACJĘ WCZESNOSZKOLNĄ .. 204

1. Rodzaje wartości estetycznych doświadczanych w przyrodzie 204

1.3. Piękno: *Czuję takie piękno w przyrodzie* 207

1.2. Brzydota: *Jakby nie było tego bloku, to by było ładniej* 211

1.3. Wzniosłość: *Jest jedną z najważniejszych rzeczy na ziemi* 217

1.4. Tragizm: *Może być tak, że potem przyrody nie będzie* 220

2. Preferencje i wartości estetyczne uczniów 223

2.1. Próby wartościowania estetycznego dzieł sztuki 224

2.1.1. Wybory obrazów - upodobania dzieci 227

2.1.2. Dostrzeganie treści obrazów 235

2.1.3. Odkrywanie wartości estetycznych w wybieranych obrazach 241

2.2. Wartości estetyczne w wytworach uczniów 248

2.2.1. Interpretacja treściowa obrazów przyrody 255

2.2.2. Ukazywanie wartości estetycznych w obrazach przyrody tworzonych przez dzieci 265

2.2.3. Znaczenia i sensy tytułów nadawanych obrazom przyrody 274

3. Emocje dziecka w kontakcie z przyrodą 280

3.1. Miłość: *(...) Ja kocham zwierzęta* 283

3.2. Lęk i strach *(...) Wysokie drzewo może spaść na dach jakiegoś domu (...). Przestraszyłem się, bo ta czaszka była cała zielona* 287

3.3. Radość: *Czułam taką radość, jakbym była tymi kwiatkami* 291

3.4. Smutek: *Bo wcześniej mi kot zdechł* 300

3.5. Szczęście: *Przyroda kojarzy mi się ze szczęściem* 304

3.6. Zdziwienie: *Pierwsze wrażenie to zdziwienie, że ktoś wrzucił gitarę do drzewa i tak jakby zepsuł* 312

3.7. Zachwyt: *O trawa! Bardzo też mi się podoba!* 315

Zakończenie i wnioski 319

Bibliografia 328

Spis tabel 346

Spis schematów 347

Spis fotografii 347

Spis obrazów przyrody 348

Aneks 349

Wstęp

Przyroda jako sfera otaczająca dziecko, stanowi źródło cennych doświadczeń młodego odkrywcy. W przyrodzie dziecko uczy się i bawi. Dzięki zmysłom jakie posiada i ciekawości poznawczej, odkrywa nieznane mu dotąd zakątki, rozwiązuje zagadki i tajemnice przyrody. Będąc w przyrodzie, skraca dystans pomiędzy człowiekiem, a światem flory i fauny, zrywając jednocześnie z poglądem kryminalizacji zabawy w otoczeniu przyrody[1]. Dziecko funkcjonujące w przyrodzie, traktuje ją jako plac zabaw (Parczewska 2017, s. 182), interesuje się rzeczami, które dla dorosłego zwykle nie przedstawiają znaczącej wartości. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym poznają przyrodę całym ciałem, wszystkimi zmysłami: obserwują i dotykają, smakują, wąchają przedmioty i elementy przyrody, które są w zasięgu ich dłoni. Sam rozwój młodego człowieka jest warunkowany ciągłym przenikaniem się zmysłów i podejmowanego działania, jak i, co zauważa Parczewska (2017, s. 182), „selekcjonowaniem i odpowiednią interpretacją napływających informacji".

Można zatem przypuszczać, że doświadczenie jakie zdobywa dziecko za pomocą zmysłów i w kontakcie z przyrodą, umożliwia tworzenie, poznawanie oraz pojmowanie otaczającego świata, w tym także świata przyrody. Ponadto, jak zauważają Joanna Malinowska i Elżbieta Jezierska-Wiejak (2014, s. 39): „(…) radość z obcowania z naturą, szczęście, zdziwienie budują szczególną więź z przyrodą, która w dłuższej perspektywie przerodzi się w potrzebę kontaktu z naturą". Wydaje się, że metaforyczne wyrażenie: „dziecko ma trzecie oko"[2], jest słuszne i trafne. Opisuje sposób postrzegania otaczającego świata w tym również świata przyrody przez najmłodszych. Określenie to koresponduje z myślą Janusza Korczaka (2013, s. 23), nazywającego dzieci: „królami uczuć". Można sądzić, że dziecko ze swoją naturalnością, spontanicznością, ufnością, pewną infantylnością oraz otwartością na świat, doświadcza przyrody intensywniej od dorosłego. W dzieciństwie trawa wydaje się bardziej zielona, słońce świeci jakby mocniej, a krople deszczu tworzą na szybie misterne dla dziecka, a zazwyczaj nic nie znaczące dla dorosłego, pionowe strugi. Beata Frydryczak (2009, s. 54), opisując ważkość relacji człowieka i przyrody, dodaje: „powrót do natury to zrozumienie swojego miejsca w przyrodzie – umiejscowienie siebie w przyrodzie na zasadzie odnalezienia

---

[1] Na temat kryminalizacji zabawy w otoczeniu przyrody pisze szerzej, m. in. Richard Louv w książce: „Ostatnie dziecko lasu" (2014).

[2] Metafora: mieć trzecie oko, oznacza dokładne i bardzo szczegółowe dostrzeganie otaczającej rzeczywistości. To mityczny koncept zakładający specjalnego, dodatkowego zmysłu do odczuwania rzeczy, których nie można zobaczyć. Metafizyka hinduska podaje, iż „trzecie oko" to brama do innej rzeczywistości i przestrzeń o wyższej świadomości.

równowagi między człowiekiem a przyrodą, estetyka zaś powinna stać u bram tego doświadczenia".

Kwestia doświadczenia i doświadczania poruszana jest przez wielu myślicieli. W rozmowach prowadzonych w życiu codziennym, pojęcia często traktowane są jako tożsame. Jest to błąd, gdyż znaczenia tych dwu pojęć są odmienne. Doświadczenie według „Słownika Języka Polskiego"[3] to zbiór wiadomości i umiejętności zdobytych w poszczególnych etapach życia. Kolejne wyjaśnienie terminu rozpatruje go w kategorii próby wywołania, czy też dokładanego odtworzenia zjawiska w warunkach sztucznie wykreowanych, a wręcz laboratoryjnych. Doświadczenie wyjaśniane jest również na gruncie filozofii jako obcowanie intelektualne z czymś już istniejącym w rezultacie złożonego aktu poznania. Doświadczenie, jak podkreśla Arystoteles, wyrażone jest w sądach i opiniach. Należy podkreślić, iż według ucznia Platona, doświadczenie stanowi „drogę do prawdy" (Schnädelbach 1995, s. 72).

Doświadczanie polega na permanentnym przeżywaniu, które jest skutkiem doświadczeń nabytych w przeszłości. Alicja Jurgiel (2009, s. 142-149), podkreśla związek doświadczania z kategoriami aksjologicznymi pojęć. Skłaniając się ku tego typu rozumowaniu można wnioskować, że doświadczanie przyrody mieści się w kanonie wartości człowieka współczesnego.

Problematyka przyrody i relacji człowieka z przyrodą jest zagadnieniem poruszanym przez wielu badaczy, m. in.: Panasiuka (2008), Słowińskiego (2011), Kopecia (2008), Louv (2014, 2016). W opracowaniach opisuje się zagrożenia jakie czyhają na przyrodę, których autorem jest sam człowiek. Ponadto, omawia się miejsce człowieka w świecie przyrody, przybliżając sylwetki współczesnych rolników i koczowników, czyli osób współdziałających i jednoczących się z przyrodą oraz tych, którzy chcą pozyskać od przyrody jak najwięcej, nie dając jej nic w zamian, a przez to nie wynagradzając jej bólu i cierpienia zadawanego przez „homo faber".

Wydaje się, że przyroda to pojęcie łatwo definiowalne. Jednak, gdy przychodzi zmierzyć się z próbą nadania jej znaczeń, często początkowe myślenie, ulega transformacji. Pojawia się trudność, z którą musieli zmierzyć się także badani uczniowie. Przyroda – w ujęciu Żmigródzkiego (2015, s. 999), to: „ogół zjawisk, istot żywych i rzeczy tworzących świat, z wyłączeniem wytworów człowieka". W podobnym tonie wypowiadał się Khour (1998, s. 863), definiując przyrodę w duchu chrystianizmu, pisał „[przyroda to] całe pozaludzkie środowisko – rośliny, zwierzęta, biotopy, łańcuchy górskie i krajobrazy". Zdaniem m. in.

[3] Witryna internetowa: http://sjp.pwn.pl/sjp/doswiadczenie;2453772.html, stan z dnia 02.05.2017.

Włodarczyk (2011, s. 54), elementy przyrody należy otoczyć szczególną opieką oraz obdarzać je szacunkiem, bowiem istotny dla losów człowieka jest dalszy rozwój pierwiastków piękna przyrodniczego. Na kartach Pisma Świętego odnajdujemy kolejne definiowanie przyrody. Tam przyroda znaczy tyle, co: „(…) cudowne działanie Boga, stosunek wszystkich ludzi i wszystkiego stworzenia do tego, który stworzył Niebo i Ziemię. Boga wiecznego, Stwórcę krańców ziemi" (Iz 40, 28)[4].

Niniejsze opracowanie koncentruje się wokół wartości estetycznych doświadczanych w przyrodzie przez dziecko kończące edukację wczesnoszkolną. Na temat wartości estetycznych pisali, m. in. Roman Ingarden („Dzieło sztuki i jego wartość" 1970), Denis Dutton (2019), Maria Tyszkowa i Bogusław Żyrakowski („Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka" 1984), Władysław Stróżewski („Wokół piękna" 2002), Seweryn Dziamski („Aksjologia, estetyka, etyka" 1981). W myśl rozważań filozofa z Krakowa (Ingarden 1970, s. 270), wartość estetyczna: „(…) to nic innego, jak tylko doznawana przez perceptora tzw. „przyjemność" (a w razie wartości ujemnej „przykrość"), rozumiana jako pewien określony stan czy też przeżycie psychiczne doznawane podczas obcowania z dziełem. Im „większa" jest ta „przyjemność", tym wyższą „wartość" perceptor przyznaje dziełu sztuki". Wydaje się zatem, że wartość estetyczna to wartość definiowana przez „dobór jakości estetycznie wartościowych", które współwystępują w dziele. Ponadto, „piękno, ładność, wdzięk – jak zauważa Ingarden (1970, s. 285), różnią się między sobą właśnie tą syntetyczną determinacją, a odróżniają się gatunkowo od wartości innych podstawowych rodzajów (moralnych, poznawczych, użytecznościowych, życiowych)". Autor opisuje różnicę pomiędzy wartościami estetycznymi, a pozostałymi wyżej wymienionymi. Dostrzega on, że wartości estetyczne nie posiadają znaczenia praktycznego, nie zaspokajają też potrzeb moralnych, materialnych czy życiowych. Jedynym warunkiem dostrzeżenia wartości estetycznych jest przedmiot, w którym one się ujawniają, „świecą", są możliwe do odpoznawania oraz kontemplacji (Ingarden 1970, s. 286).

Poszukując a następnie studiując literaturę przedmiotu doszłam do wniosku, że niewiele jest opracowań, które opisują charakter doświadczeń dzieci kończących edukację wczesnoszkolną w kontaktach z przyrodą. Dodatkowo, w dostępnej literaturze pedagogicznej, psychologicznej oraz ekologicznej, doznaje się dotkliwego braku opracowań naukowych zagadnień związanych z wartościami estetycznymi doświadczanymi w przyrodzie przez najmłodszych. Wyjątkiem, w którym porusza się sygnalnie opisywany przeze mnie problem,

[4] Pismo Święte Nowego i Starego Testamentu, Poznań 2002, s. 1220.

jest książka „Instynkt sztuki” autorstwa Denisa Duttona, w której autor prezentuje wyniki badań Witalija Komara oraz Aleksandra Mellamida[5] dotyczące upodobań artystycznych mieszkańców różnych państw świata. Analiza materiału badawczego zgromadzonego przez artystów pokazała, że ludzkie preferencje artystyczne mają wspólny kierunek. Okazało się, że badani - przedstawiciele różnych kultur - preferują głównie jeden artystyczny obraz świata przedstawionego: pejzaż z drzewami, prezentujący otwarte przestrzenie, wodę, ludzi oraz zwierzęta[6].

Ponadto, nie spotkałam się z opracowaniami, w których prezentuje się i opisuje ujawniane osobiste upodobania, preferencje oraz emocje badanych, których źródłem są ich autorskie wytwory w formie obrazu czy przyrody sfotografowanej. Opracowania, do których udało mi się dotrzeć, mają charakter poradnikowy i zostały opracowane na potrzeby rodziców i nauczycieli starających się skrócić dystans pomiędzy dzieckiem i przyrodą tak, by stała się ona dla dziecka bliższa rzeczywistości niż abstrakcji. W nielicznych pozycjach podkreśla się istotne znaczenie przyrody: wspomaganie potencjału intelektualnego, kreatywności oraz zmniejszenie ryzyka chorób cywilizacyjnych[7]. Niewielka liczba artykułów poświęconych relacji dziecka z przyrodą ma charakter metodyczny, wskazując na ważką rolę nauczyciela jako organizatora szkolnego poznawania przyrody oraz inicjatora dziecięcego poznawania

---

[5] Komar i Melamid to emigranci pochodzący ze Związku Radzieckiego, którzy osiedlili się na stałe w Stanach Zjednoczonych. Badacze, dzięki funduszom uzyskanym z Instytutu Narodowego, podjęli próbę zbadania upodobań artystycznych obywateli dziesięciu państw z całego świata. Projekt badawczy „People’s Choice”, zakładał dodatkowo prowadzenie spotkań tematycznych, wywiadów, rozmów prowadzonych w grupach badawczych. Zebrany materiał badawczy nie posiadał charakteru jedynie ilościowego. Artyści, korzystając z wyników badań, namalowali obrazy najbardziej pożądane i te, które na podstawie zebranych informacji z ankiet, nie cieszyłyby się popularnością wśród respondentów. Okazało się, że większość badanych nie wykazuje preferencji wobec abstrakcji przedstawionej na obrazie. Co ciekawe, najbardziej pożądany i trafiającym w gust okazał się pejzaż przedstawiający wodę, ludzi, zwierzęta. Ponadto, wyniki badań artystów wykazały, że bez względu na szerokość geograficzną, najbardziej preferowanym kolorem dominującym w dziele jest błękit.

[6] Wyniki badań Komara i Melamida jedynie częściowo potwierdzają wyniki uzyskane w moich badaniach. Bowiem respondenci biorący udział w prowadzonym przeze mnie procesie badawczym preferowali obrazy, które przedstawiały otwarte przestrzenie i zwierzęta (obraz Leona Wyczółkowskiego „Pejzaż z Podgórza”) oraz ludzi (dzieci dbające o roślinność ogrodu, namalowane przez Władysława Podkowińskiego na obrazie zatytułowanym: „Dzieci w ogrodzie”), natomiast rzadziej wskazywali na dzieła ilustrujące wodę (pracę Juliana Fałata „Rzeka wśród śniegów”). W opisanych badaniach istniało jednak ryzyko, że dorośli respondenci dokonując wyboru obrazu, kierowali się nie tyle własnymi odczuciami czy preferencjami, zaś ich wybór podyktowany był powszechnością występowania w sztuce motywów pejzaży, wody, czy postaci ludzkich. Mogę przypuszczać, że upodobania wyrażane przez moich młodych respondentów, były w mniejszym stopniu lub nie były wcale podyktowane zewnętrznymi pobudkami. Sądzę bowiem, że dziecko kończące edukację wczesnoszkolną nie posiada zapewne jeszcze tak bogatych doświadczeń estetyczno-artystycznych, zatem i jego wybory nie powinny nosić znamion powszechnie występujących trendów w motywach sztuki. Dziecko, dokonując wyboru kieruje się subiektywnymi odczuciami, wrażliwością emocjonalną, subiektywnymi upodobaniami estetycznymi, nie myśli o tym, jaki obraz powinno wybrać, by „wypaść” jak najlepiej w oczach badacza lub by jego wskazanie było poprawne i wpisywało się w trendy współczesnego kanonu sztuki.

[7] Zob. Louv„Ostatnie dziecko lasu” (2014), „Witamina N. Odkryj przyrodę na nowo. 500 pomysłów i inspiracji dla rodziców i nauczycieli” (2016).

środowiska naturalnego[8]. Część dostępnych opracowań ma na celu udzielanie wskazówek jak rozwijać u wychowanków postawę ekologiczną: właściwego stosunku do istot żywych, potrzeby bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem[9]. Jedynie nieliczne pozycje traktują o uwrażliwianiu dzieci na piękno otaczającej przyrody[10]. Na szczególną uwagę zasługuje opracowanie Galiny Tarasenko „Kształtowanie estetycznego stosunku do przyrody u dzieci w młodszym wieku szkolnym w środowisku rodzinnym" (2011). Autorka prezentuje w nim sposoby kształtowania estetycznego stosunku małego dziecka w wieku wczesnoszkolnym do przyrody, które mogą być realizowane w środowisku rodzinnym. Dodatkowo, korzystając z autorskiej metody organizacji twórczości dziecka opartej na zasadach estetyki przyrody, stara się określić poziom estetycznego podejścia do świata flory i fauny. Działania podejmowane w środowisku rodzinnym, zdaniem Tarasenko, mają na celu kształtowanie postawy humanistycznej wobec wszystkich żywych organizmów oraz zjawisk przyrody, tak, by dziecko zrozumiało, że przyroda to wartość sama w sobie.

Celem niniejszej pracy jest próba poznania doświadczeń przyrodniczych respondentów oraz odczytanie doświadczeń estetycznych dzieci kończących edukację wczesnoszkolną w kontaktach z przyrodą. Przedmiotem badań są wartości estetyczne doświadczane w przyrodzie przez uczniów kończących edukację wczesnoszkolną.

Dodatkowym zamierzeniem jest ukazanie znaczeń i sensów nadawanych przyrodzie przez uczniów klasy III, a więc ukazanie ich subiektywnych refleksji, emocji, i odczuć. Moim celem jest również poznanie rodzaju wartości moralnych odkrywanych przez badane osoby w kontakcie z przyrodą.

Opracowanie składa się z pięciu rozdziałów. W rozdziale pierwszym w oparciu o literaturę przedmiotu przedstawiam zagadnienie wartości estetycznych oraz doświadczeń estetycznych. Rozpatruję także teorię estetyki w ujęciu Immanuela Kanta, ukazując jej charakterystyczne wyznaczniki: sąd smaku, bezinteresowność sądu smaku, piękno rozumiane przez autora jako znamię sądu smaku oraz wzniosłość, prezentując różnice pomiędzy pięknem a wzniosłością. Do rozważań poświęconych teorii estetycznej Kanta włączam także refleksje filozofa na temat cech człowieka genialnego, który tworzy wyjątkowe wytwory sztuki. Rozdział pierwszy kończę zaprezentowaniem specyfiki przeżycia estetycznego w ujęciu

[8] Zob. Grabowska „Blisko, coraz bliżej – o doświadczaniu rzeczywistości przyrodniczej przez dziecko w edukacji wczesnoszkolnej" (2015).
[9] Zob. Sadowska „Z ekologią za pan brat': rozwijanie wrażliwości ekologicznej dzieci w młodszym wieku szkolnym" (2008), Szempruch „Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna" (2006).
[10] Zob. Pękala „Dziecko i sztuka" (2009), Michałowski „Dziecko, przyroda, wartości" (1988).

Romana Ingardena, czołowego przedstawiciela polskiej fenomenologii, zajmującego się kwestami ontologicznymi, aksjologicznymi oraz estetycznymi. Opisuję tam kilka istotnych kwestii rozważań myśliciela, m. in.: wyjaśnienie terminu przeżycie estetyczne, fazy przeżycia estetycznego, specyfikę momentów przeżycia emocjonalnego, konsekwencje „emocji wstępnej" dla odbiorcy dzieła oraz skutki „negatywnej odpowiedzi emocjonalnej" na dzieło, poprzedzonych krótką notą biograficzną o filozofie z Krakowa.

W rozdziale drugim dokonuję analizy relacji pomiędzy przyrodą i estetyką. Znajdują się w nim również opisy koncepcji filozoficznych skupionych na potrzebach uzdrowienia relacji pomiędzy człowiekiem i przyrodą. Dalsza część rozważań w rozdziale drugim, koncentruje się wokół ważkości rozwijania postaw i zachowań proekologicznych oraz negatywnych konsekwencji braku lub marginalizowania kontaktu dziecka z przyrodą. Refleksje teoretyczne kończą zagadnienia uwrażliwiania dzieci na przyrodę, specyfiki przedszkoli i szkół w przyrodzie, oraz istotnej roli rodziców i nauczycieli w kształtowaniu ekologicznej wrażliwości dziecięcej.

W rozdziale trzecim przedstawiono opis metodologicznych podstaw badań własnych tj. podejścia badawczego, obranej perspektywy poszukiwań badawczych, metody jak i doboru uczestników do badania. Dodatkowo przedstawiam szczegółowo sylwetki niektórych badanych uczniów klasy III oraz refleksje dotyczące trudności o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym, które napotkałam w trakcie prowadzenia badań.

Rozdziały czwarty i piąty stanowią zasadniczą część niniejszych rozważań, ponieważ prezentuję w nich analizy wywiadów narracyjnych prowadzonych z badanymi uczniami kończącymi edukację wczesnoszkolną. W rozdziale czwartym staram się odpowiedzieć na pytanie: *Jakie doświadczenia w kontaktach z przyrodą mają dzieci kończące edukację wczesnoszkolną?* Ponadto, podejmuję próbę rekonstrukcji sposobów postrzegania przyrody przez badane dzieci, znaczeń i sensów nadawanych przyrodzie przez respondentów oraz staram się ukazać jakich wartości moralnych doświadczają badani uczniowie kończący edukację wczesnoszkolną w kontakcie z przyrodą. Ważnym punktem moich rozważań jest także przyroda wyrażona w formie metafor przez narratorów.

Z kolei, w rozdziale piątym szukam odpowiedzi na pytanie: *Jakich wartości estetycznych doświadczają uczniowie kończący edukację wczesnoszkolną w kontaktach z przyrodą?* Dodatkowo zastanawiam się nad kwestią upodobania i wartości estetycznych badanych, próbą wartościowania estetycznego dzieł sztuki przedstawiających przyrodę w różnych wizjach artystycznych oraz odkrywania wartości estetycznych w wytworach badanych uczniów. Rozdział piąty kończę rozważaniami dotyczącymi emocji dzieci

pojawiającymi się w kontakcie z przyrodą. Tam też opisuję emocje: miłość, radość, lęk oraz strach, smutek, szczęście, zdziwienie, zachwyt.

Niniejszą pracę zamyka podsumowanie, wykaz opracowań zwartych, artykułów oraz źródeł internetowych zamieszczonych w wykazie bibliograficznym, spis tabel, schematów, fotografii i obrazów przyrody autorstwa badanych uczniów, jak i aneks wraz ze spisem załączników.

Mam nadzieję, że przeprowadzone przeze mnie badania i wysnute na ich podstawie wnioski, wzbogacą wiedzę na temat doświadczeń przyrodniczych uczniów kończących edukację wczesnoszkolną oraz pozwolą na poznanie rodzaju wartości estetycznych doświadczanych bezpośrednio w przyrodzie jak i podczas kontaktu z dziełami sztuki, czy autorskimi wytworami respondentów ilustrującymi różne wizje przyrody. Ufam, że niniejsza praca pozwoli rodzicom, pedagogom, nauczycielom przeniknąć do świata dziecięcych przeżyć i doświadczeń przyrodniczych, tak, by każda kolejna inicjowana przez dorosłego aktywność dziecka w świecie przyrody, przybliżała je do odkrywania wyjątkowości, wartości estetycznych przyrody oraz niwelowała niebezpieczeństwo deficytu kontaktu dziecka z przyrodą.

***

Niniejsza praca powstała przy pomocy i współpracy wielu osób, które okazały mi życzliwość, dobre słowo, wsparcie. Dziękuję tym, którzy pocieszali w trudnych momentach i byli ze mną, gdy wszystko szło po mojej myśli. Szczególne podziękowania kieruję w stronę Pani dr hab. Teresy Parczewskiej, której uwagi, wskazówki i cenne rady starałam się uwzględnić na tyle, na ile tylko potrafiłam. Dziękuję Pani Profesor za możliwość licznych spotkań, wymiany myśli oraz okazaną mi serdeczność i cierpliwość. Pragnę podziękować także Pani dr Krystynie Kusiak – promotorowi pomocniczemu, za wszelką pomoc. Rozprawa nie powstałaby bez wsparcia mojego Męża oraz Syna, którzy trwali przy mnie. Dziękuję.

ROZDZIAŁ PIERWSZY

ESTETYCZNA NATURA DOŚWIADCZEŃ I WARTOŚCI

1. Istota wartości

Wartości tworzą obszar zainteresowań naukowych nauczycieli, psychologów, socjologów, ekonomistów, pedagogów, antropologów, filozofów oraz teologów. Wchodzą w zakres zagadnień, które na stałe zagościły w naukach społecznych i humanistycznych. Mimo licznych prac z zakresu aksjologii, uczeni ciągle zastanawiają się nad źródłem niejednoznaczności definicyjnej pojęcia. Można przypuszczać, że kłopoty w interpretowaniu wartości wynikają z różnych kontekstów rozumienia terminu i zakresu zagadnień obejmowanych w rozważaniach aksjologicznych. Zazwyczaj literatura poświęcona wartościom rozpatruje je według kilku kryteriów. Dziamski (1981, s. 12), wymienia:

a) sposób istnienia wartości,
b) obiektywność vs subiektywność wartości,
c) autonomia wartości,
d) skalowanie wartości, wartościowanie i zasady typologii wartości.

Literatura z zakresu aksjologii dostępna jest w Polsce i za granicą od kilkudziesięciu lat. Prace m. in.: Gerharda Kloski: „Pojęcie, wartości i badania w naukach społecznych" (1984), Huberta Gasiuli: „Formalne cechy systemu wartości jako wskaźnik rozwoju osobowości" (1987), Władysława Cichonia: „Człowiek, wartości, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej" (1996), „Utylitarian values" Lesława Hostyńskiego (2009), „Values: symposium" Brendy Almond oraz Bryana Wilsona (1988), „Urbanization and values" Georga McLeana i Johna Kromkowskiego (1991), syntetyzują zagadnienie teoretycznie i pragmatycznie.

Według ogólnych definicji słownikowych wartość oznacza, „to, ile coś jest warte; cechę przedmiotu, materiału; znaczenie ważności". „Słownik współczesnego języka polskiego" (Skorupka 1996, s. 1207), opisuje wartość jako „cechę stanowiącą o nieprzeciętnych walorach kogoś lub czegoś". Próbę definiowania wartości podejmuje także Lech Ostasz (2009, s. 17). Zdaniem autora wartości „(…) są czymś, co osadza się na relacjach zachodzących między podmiotami a rzeczami i co komunikuje o właściwościach rzeczy w taki sposób, że podmioty

widzą w rzeczach coś, co ma dla nich ważność, znaczenie". Zatem można przypuszczać, że wartość definiuje wyjątkowość, cenność, niepowtarzalność i nietuzinkowość człowieka, rzeczy, dzieła.

Podejmując temat wartości, należy zaprezentować koncepcje aksjologiczne starożytnych myślicieli, reprezentantów filozofii greckiej, by ukazać źródła refleksji teoretyków współczesnej myśli aksjologicznej. O wartościach, ich znaczeniu, istocie, strukturze i roli, piszą, wrażliwi na kwestie moralne, autorzy, m. in.: Herodot, Arystoteles, Platon[11]. Niektórzy z nich zajmowali się zagadnieniem wartości w kontekście ekonomicznym, np. Herodot[12], Arystoteles (1982, s. 178)[13].

Poglądy Arystotelesa znalazły swoich propagatorów i kontynuatorów również w okresie średniowiecza. Jednym z nich był doktor Kościoła i filozof scholastyczny – święty Tomasz z Akwinu, opowiadający się za sprawiedliwą i sensowną wymianą dóbr materialnych, która ma miejsce wówczas, gdy dobra mają taką samą lub bardzo zbliżoną wartość (1970, s. 220-225). Święty Tomasz w aksjologicznych przemyśleniach zakorzenionych w ekonomii, uwzględnia kryteria przesądzające o wartości przedmiotu, wymieniając: ilość, jakość, rzetelność wykonanej pracy, koszty i straty poniesione przy tworzeniu artykułu na sprzedaż czy wymianę. Zdaniem autora, niesprawiedliwa i niezadowalająca jest ta forma wymiany, która uznaje sprzedaż lub wymianę dóbr i usług w cenie wyższej od wartości nabytej.

Z początkiem XX w., zastanawiano się nad dobrem definiowanym jako wartość moralna. Jak zauważa Ogrodzka-Mazur (2007, s. 22), wyklarowanie się aksjologii, pozwoliło podjąć działania mające na celu zbadanie natury wartości, typologii wartości, omówienie norm oraz warunków wartościowania, sądu o wartościach oraz oceny wartości.

Przełom XIX i XX w. to czas ukonstytuowania się wartości w filozofii w znaczeniu psychologicznym. Mimo różnic w definiowaniu wartości, myśliciele zgodnie zmierzali ku temu, by wypracować teorię aksjologiczną stanowiącą podstawę rozmyślań dla etyki, estetyki, kultury. Wartości w koncepcji aksjologicznej miały urzeczywistniać to, co powinno być, co ma charakter istotny, cenny, podniosły; co da się wyrazić za pomocą piękna, dobra, prawdy. Jak zauważa Gerhard Kloska (1982, s. 68-71), wielowymiarowość wartości oraz tworzenie wielu kierunków i perspektyw aksjologicznych, pozwala na przyjęcie kilku założeń:

---

[11] Termin „wartość" w rozważaniach starożytnych myślicieli, nie był stosowany, gdyż wówczas jeszcze nie istniał.
[12] Herodot w „Dziejach" (2002, s. 288) pisał o wartości w kategorii równowartości i ceny.
[13] Arystoteles sądził, że wymiana dóbr pomiędzy ludźmi powinna być sprawiedliwa mając na myśli równą wartość wymienianych przedmiotów czy usług. Arystoteles jako pierwszy filozof starożytny, opierając się w wywodach na danych naukowo - historycznych, doświadczeniach i zapisanych dokumentach pochodzących z imperium Aleksandra - wyróżnił dwa rodzaje wartości w ujęciu ekonomicznym: wartość użytkową i wartość wymienną.

- nauki społeczne różnorodnie definiują pojęcie wartość,

- niespójna i fragmentaryczna koncepcja wartości uniemożliwia integrację teoretyczną oraz praktyczną realizowaną z perspektywy różnych dziedzin nauki,

- dostępne w literaturze propozycje definicji pojęcia wartość często są nietrafne (ta problematyczna kwestia dotyczy głównie „operational definitione", czyli definicji operacyjnych).

Perspektywa psychologiczna interpretowania wartości reprezentowana jest m. in. przez Marię Tyszkową. Autorka (1984, s. 26), zauważa, że wartość stanowi coś „co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia", to: (…) wyobrażenia i przekonania jednostki o tym co jest ważne, godne pożądania i/lub osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności, rozwoju"[14]. Za Czesławem Matusewiczem (1975, s. 9), czytamy, że wartość to także „kryterium wyborów motywów działania, celów, dążeń i sposobów realizacji". Można zatem przypuszczać, że wartości jako istotny element życia ludzkiego, wpływają na rodzaj podejmowanych aktywności oraz rozwój osobowy jednostki.

Dziamski (1981, s. 10), czyniąc rozważania nad rolą wartości w życiu człowieka, do teorii Matusewicza dodaje, że wartości określają sens życia człowieka, pomagają mu wybrać właściwe drogi spośród innych ścieżek, stanowiąc pewne przesłanki ku racjonalnemu zachowaniu się jednostek. Jak wyjaśnia Ogrodzka-Mazur (2007, s. 22): „(…) nie można zrozumieć człowieka, nie pojmując roli wartości w całości jego bytu, istnienia i działania, zwłaszcza we współczesnej rzeczywistości kulturowej".

Istotnym punktem rozważań nad kwestią wartości jest ich sposób istnienia. Niektóre koncepcje aksjologiczne opisywane w literaturze, interpretują wartości w kategorii właściwości rzeczy. Do przedstawicieli i zwolenników tej teorii można zaliczyć m. in. Dietricha von Hildebranda. Jak zauważa autor w dziele „Ethik" (1974), rzecz posiada wartość dodatkową, pośrednią wartość w rzeczy, która ukazuje się człowiekowi jako wartość sama w sobie. Metaforycznie można określić towarzyszącą wartość jako „odblask wartości samej osoby" (Hostyński 1998, s, 39).

Odmienne zdanie prezentuje Ostasz (2009, s. 10). Jak zauważa autor, stosunki, na których oparte są wartości, to tylko niewielka część zależności pomiędzy podmiotem a rzeczami. Za autorem (2009, s. 10) czytamy: „(…) wartość nie jest ani obiektywna, ani

[14] Definicja i sposób interpretowania wartości przez Tyszkową wiążą się ściśle z kręgiem jej zainteresowań naukowych, do których można zaliczyć: teorię rozwoju psychicznego człowieka, odporność psychiczną człowieka, rozwój poznawczy od dzieciństwa do okresu dorosłości, rozwój jednostki w różnych środowiskach, m. in. rodzinie, w całym toku życia człowieka. Dodatkowo zainteresowania autorki skupiały się wokół psychologicznych problemów odbioru sztuki przez najmłodszych.

subiektywna. Dlatego trudno ją uchwycić poznawczo i opisać. Jest więc ona czymś znajdującym się obok rzeczy z ich właściwościami i obok podmiotów". Podobne zdanie wyraża Czeżowski. Autor zauważa, że wartości nie są właściwościami przedmiotów czy zjawisk. Zatem nie można ich odczuć za pomocą zmysłów ludzkich (Łukasiewicz 2002, s. 25-30).

Kwestia subiektywności i obiektywności wartości rozważana była przez myślicieli od czasu, kiedy zaczęto wyróżniać wartości i traktować je jako idee, obiekty, czyny, drogowskazy prowadzące człowieka na ścieżkach do „dobrego życia" (Dymara 2014, s. 35). Dwa bieguny koncepcyjne charakteru wartości: subiektywizm (koncepcje neopozytywizmu) i obiektywizm (koncepcje personalizmu i fenomenologii), wymagają szczegółowego opisu. Subiektywizm dotyczy warstwy uczuciowej podmiotu dokonującego wartościowania. Wartości wiążą się ściśle ze sferą wrażliwości psychicznej człowieka. Konsekwencją wspomnianej subiektywnej percepcji wartości jest relatywizacja wartości wobec podmiotu wartościującego. Racjonaliści aksjologiczni utożsamiają wartości z uczuciową reakcją na otoczenie, czyniąc z niej wyjątkową sferę świadomości człowieka (Dziamski 1981, s. 13-14).

Na szczególną uwagę zasługuje w moim przekonaniu koncepcja aksjologiczna Romana Ingardena, czołowego przedstawiciela fenomenologii estetycznej. Wartości, stanowiły centrum rozważań filozoficznych Ingardena. Dowodem na powyższe stwierdzenie są liczne prace naukowe autora poświęcone wartościom: „Wartość estetyczna i zagadnienie jej obiektywnego ugruntowania" (1956), „Uwago o estetycznym sądzie wartościującym" (1958), „Zasady epistemologicznego rozważania doświadczenia estetycznego" (1961), „Zagadnienie systemu jakości estetycznie doniosłych (1964), „Wartości artystyczne i estetyczne doniosłe" (1964). Refleksje aksjologiczne badacza koncentrują się wokół kilku zagadnień. Jak zauważa Szczepańska (1989, s. 195) dotyczą one a) charakteru istnienia wartości, b) formy oraz materii wartości, c) rodzajów wartości oraz ich hierarchii, d) „obiektywności" oraz „autonomiczności" wartości.

Koncepcja aksjologiczna Ingardena zakłada, że wartości mają różnorodne sposoby istnienia, co jest zależne od „statusów ontologicznych" przedmiotów, bowiem niektóre z nich mogą być realnie istniejącymi, inne zaś przedmiotami intencjonalnymi. Wartości moralne w refleksji autora przysługują jedynie ludziom realnym oraz ich postępowaniu (Szczepańska 1989, s. 196). Wartości estetyczne, zdaniem Szczepańskiej (1989, s. 196), przynależą obiektom estetycznym, będącymi wytworami intencjonalnymi. Zatem można zakładać, że istnienie wartości estetycznych nie jest zależne jedynie od właściwości przedmiotu estetycznego, ale i od aktywności osoby percypującej. Wartości w koncepcji Ingardena (1970, s. 242): „(…) nie istnieją, lecz są „ważne" (gelten), posiadają swoistą „wagę" (Geltung), (…) nie istnieją po

prostu, lecz charakteryzują się „powinnością istnienia” (Seinollen)”. Jednak, co dalej zauważa autor (1970, s. 242), ważkość, obowiązywanie, posiadanie wagi (istotności) przysługuje jedynie czemuś, co istnieje. Filozof z Krakowa określa „dignitas” jako kolejny wyjątkowy moment istnienia wartości (1970, s. 244). Za autorem czytamy „Dignitas wartości moralnych sprzeciwiałby się zarówno ich zrównaniu z wartościami estetycznymi, jak i z wartościami użytecznościowymi”. Rozważania Ingardena nie dają odpowiedzi na pytanie o charakter istnienia wartości, wskazują jedynie, że jest warunkowany materią wartości i typem wartościowości oraz sposobem istnienia obiektów, do których przynależą.

Rozważania nad Ingardenowską formą i materią wartości należy rozpocząć od znaczącego w mojej refleksji, cytatu zaczerpniętego ze „Studiów z estetyki, tom III” (1970, s. 228), „I nie ma w ogóle wartości, które istniałyby bez tego, czego są wartościami. Gdy pewna maszyna zostanie rozbita i nie ma jej więcej, to i jej wartość tym samym przestaje istnieć. Tym samym wartość jest zawsze niesamodzielna w stosunku do przedmiotu, któremu przysługuje (…). Nie jest wtedy przedmiotem samodzielnie istniejącym i jako taka nie może, ściśle biorąc, być podmiotem cech, a więc w tym samym znaczeniu przedmiotem”. Jak dodaje jednak Szczepańska (1989, s. 198), wartości nie można określić jako właściwości przedmiotu wartościowego, gdyż: „(…) prowadzi to do zasadniczych trudności – m. in. tego rodzaju „cechy” nie mogłyby pojawiać się pośród własności przedmiotów materialnych”. Zatem - na co wskazuje autorka - należy „(…) uznać wartości za wtórne determinacje rzeczy wartościowej, pochodne od innych jej własności, stanowiących jej niezbędny, choć ewentualnie niewystarczający warunek”. Jak wyjaśnia Ingaden (1970, s. 231) wartości mogą także istnieć w formie stosunku pomiędzy określonymi rzeczami. Badacz (1970, s. 231), podsumowuje swoje rozważania wskazaniem na niepewność formy wartości słowami: „Tak więc wszystkie nasuwające się przypuszczenia co do tego, jaka jest w swojej formie wartość, nasuwają istotne wątpliwości i nie można powiedzieć, żebyśmy na ten temat coś naprawdę wiedzieli”.

Typologia wartości oraz ich hierarchia to kolejna kwestia rozpatrywana przez polskiego fenomenologa. Ingarden (1970, s. 231), zastanawiając się nad wartościowością wartości i jej dopuszczalnymi wysokościami, godzi się na ich hierarchię dodając: „(…) jedne są „wyższe” a inne „niższe”, w następstwie zaś tego, że jedne są bardziej godne tego, żeby je realizować, a inne mniej. Jak dalej rozważa Ingarden, istotą wartości jest fakt, że wymuszają na człowieku wskazanie tej, którą obecnie trzeba realizować w sytuacji, gdy nie można realizować dwu wartości w tym samym czasie, bowiem ich warunki istnienia wzajemnie się wyłączają”. Jak zauważa Ingarden (1970, s. 245), każdej wartości przynależy określona „wysokość” jej wartościowości. Można jednak, na co wskazuje autor, poziomować „wysokości”

wartościowości jedynie wówczas, gdy wartości „są tego samego podstawowego rodzaju”. Zatem wartości, które nie posiadają tego samego rodzaju, nie należy wysokościować ich wartościowości, gdyż jest to pozbawione logiki. Biorąc pod uwagę pierwszy pozytywny scenariusz, można wówczas (w grupie jednego rodzaju wartości) grupować wartości w określone serie według ich wysokości (Ingarden 1970, s. 246). Należy zatem zastanowić się nad kwestią problematyczną: czy w obrębie jednej grupy wartości, można łatwo wskazać na tę z nich, która jest najwyższa? Ingarden (1970, s. 247) odpowiada przecząco: „(…) nie umiemy dać odpowiedzi, która z nich jest wyższa, a która niższa, jakkolwiek pewne wyczucia w tym względzie posiadamy”. Źródłem opisanej kwestii problematycznej jest trudność w sprecyzowaniu „wysokości” wartości i wartościowości wartości. Na tym zapytaniu nie kończy się lista z kwestiami problematycznymi do dalszej dyskusji. Ingarden (1970, s. 247) wpisuje na nią także pytania dotyczące tego, czy to materia wartości, czy sposób jej istnienia, czy „siła” wartości, czy też „powinnościowość jej istnienia” wyznacza wysokość wartości. Filozof z Krakowa odpowiada w dalszej dyskusji, przybliżając racje absolutystów, stwierdzając, że to cena, nie zaś wysokość wartości jest warunkowana przez powyższe kryteria i ulega przekształceniom, gdy określone okoliczności ulegają transformacji. Wspomniana wysokość wartości, jak podaje Ingarden (1970, s. 247), określana jest przez jej materię i nie ulega zmianom nawet wówczas, gdy cena ewaluuje. Fenomenolog (1970, s. 247-248) dodaje: „Cena (…) odpowiada wartości; jeżeli jest w stosunku do niej nieproporcjonalnie wyższa, powiadamy, że dany przedmiot został „przeceniony”, jeżeli niższa, powiadamy, że został „niedoceniony”. Jak wyjaśnia Szczepańska (1989, s. 202-203), brak rozróżnienia pomiędzy wysokością wartości a jej ceną prowadzi do przekonania, że uznanie określonej wartości, zależy w głównej mierze od oceny społecznej”.

Ostatnią istotną kwestią aksjologiczną w refleksji Ingardena jest „autonomiczność” i „obiektywność” wartości, jak opisuje autor (1970, s. 249): „jednej wobec drugiej lub wartości jednego rodzaju wobec wartości drugiego rodzaju”. Wartość autonomiczna to ta wartość, która występuje w określonym przedmiocie, i co dodaje Ingarden (1970, s. 250), bez współwystępowania innych wartości tego samego lub innego podstawowego rodzaju. Wartość „nieautonomiczna” to wartość pojawiająca się w przedmiocie wówczas, gdy w tym samym czasie, jak wyjaśnia Ingarden (1970, s. 250), występuje inna wartość tego samego lub innego rodzaju podstawowego. „Obiektywność” wartości, autor opisuje na bazie relacji pomiędzy wartością i przedmiotem, któremu dana wartość przysługuje, co Szczepańska (1989, s. 203) określa jako „analizę stopnia ‘ugruntowania’ we właściwościach przedmiotu”. Uznanie, jak dalej analizuje autorka (1989, s. 204), że „ugruntowanie” wartości może zachodzić

w określonym przedmiocie, skazuje na przychylenie się ku tezie o występowaniu związków pomiędzy jakościami (dobrami) oraz własnościami przedmiotu, czyli nosicielem określonych wartości oraz wartością o danej materii.

Podsumowując, refleksje aksjologiczne Ingardena (1989, s. 115), rozpatrują wartości w wymiarze ponadczasowym, obiektywnym oraz autonomicznym. Filozof z Krakowa twierdzi, że wartości mają charakter stały, nie ulegają wpływom kulturowym, społecznym czy terytorialnym. Myśliciel (1989, s. 337), przypisuje wartościom rolę dekoratora rzeczywistości oraz kreatora relacji międzyludzkich.

Max Scheler (1874-1928), jako jeden z przedstawicieli fenomenologii świata przeżywanego, zwolennik obiektywizmu wartości, swoje formalistyczne rozważania aksjologiczne, opierał na koncepcji etyki Kanta. Scheler traktuje wartości jako byty niezależne od dóbr i odłączone od procesów świadomości człowieka, zaś wszystkie wartości w interpretacji Schelera, związane są jedną cechą zwaną jakością wartościową. Istotą rozważań aksjologicznych Schelera jest przekonanie, że wartości stanowią przedmiot emocjonalnego oglądu, zaś jedyną możliwością bezpośredniego odpoznawania wartości jest redukcja fenomenologiczna (Ogrodzka-Mazur 2007, s. 25). Zatem wartości nie stanowią jakości fikcyjnych, zdolności psychicznych, czy też osobniczych przeżyć ludzkich. Scheler definiuje wartości w kategorii obiektywnych kwalifikacji ugruntowanych w przedmiotach oraz zjawiskach (Galarowicz 1997, s. 79). Marginalizowanie procesów psychicznych, podczas odpoznawania wartości pozwala na dotarcie do istoty wartości, czyli tzw. „jakości idealnych". Należy zatem założyć, że Schelerowska koncepcja aksjologiczna to próba zaprezentowania nierozłączności wartości z fenomenologią emocji i uczuć. Scheler wyróżnia się na tle innych myślicieli szczególnym podejściem badawczym, bowiem propaguje pełne bezpośredniości poznawanie poprzez doświadczenie. To charakterystyczne poznanie bazuje, zdaniem Ogrodzkiej-Mazur (2007, s. 25), na zawartości treściowej zjawiska i stara się odpowiedzieć na pytania: „co to jest" i „czym to jest".

Ważnym stanowiskiem interpretującym wartości jest współcześnie racjonalizm aksjologiczny. W myśl rozważań Ogrodzkiej-Mazur (2007, s. 23): „(…) wartość stanowi relację ukonstytuowaną w wyniku współdziałania postrzegającego podmiotu i przedmiotu zdolnego do wywołania przeżycia wartości". Racjonalizm wartości, którego przedstawicielami są m in. Linton i Hartmann, interpretuje wartości obiektywnie i uznaje je za byty absolutne. Podobną kwestię w rozważaniach podejmuje Dietrich von Hildebrand. Niemiecki filozof jest zdania, że uczuciowa reakcja na wartość powinna być oddzielona od reakcji poznawczej zależnej od ludzkiego postrzegania (Dziamski 1981, s. 15).

Rozważania o istocie wartości wymagają dodatkowo zastanowienia się nad kwestią niezależności wartości. Literatura podaje, że głównie w przypadku wartości estetycznych można mówić o autonomii wartości. Takie stanowisko prezentują m. in. Kant i Ingarden. Nowożytność to czas, w którym filozofowie aksjologiczni wskazywali, że wartości piękna i dobra mają charakter nieautonomiczny. Czasy współczesne i współczesna myśl aksjologiczna powracają do relatywnej autonomii wartości. Jak zauważa Dziamski (1981, s. 20), autonomiczność oraz pierwotność wartości stanowią niezbędne warunki umożliwiające kategoryzację wartości.

Kolejnym zagadnieniem wchodzącym w plan niniejszych rozważań aksjologicznych jest kwestia oceny wartości i ich skalowania. Dziamski (1981, s. 21), wyróżnia trzy grupy sądów aksjologicznych. Poniższa tabela przedstawia ich niezbędną charakterystykę.

Tabela 1. Rodzaje sądów aksjologicznych

Kategoria sądu aksjologicznego	Opis sądu aksjologicznego
Sąd egzystencjalny	Są charakterystyczną odpowiedzią na wartość; wiążą się z wartością definiowaną dodatnie lub ujemnie;
Sądy w sensie właściwym	Związane są z jakością doznawanych przez człowieka wartości;
Sądy skalujące	Wiążą się z poziomem intensywności doznawanej wartości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dziamski 1981, s. 21.

Rodzaje sądów aksjologicznych, mimo różnic definicyjnych, łączy wspólny mianownik, którym jest tzw. „kryterium oceny” pełniące znaczące funkcje w ocenie wartości oraz ich preferowaniu. Jak wyjaśnia Dziamski (1981, s. 22), „kryterium oceny” nie określa żadnych grup przedmiotów, które mogą (w ocenie człowieka) stanowić przedmioty wartościowe, nie dotyczy także samego sposobu oceniania wartości, zaś wiąże się z trafnością wskazania określonych ocen. „Kryterium oceny” informuje osobę dokonującą sądu aksjologicznego, jakie przedmioty mają wartościowy charakter oraz na czym polega wartość danego przedmiotu. Jak wyjaśnia Dziamski (1981, s. 23), sądy aksjologiczne różnią się ze względu na przyjętą perspektywę interpretacyjną. Dla propagatorów obiektywizmu aksjologicznego sądy o wartościach posiadają opisowy charakter, którym odpowiada określony stan rzeczy, wartościowany niezależnie od przeżywanych emocji. Zwolennicy podejścia subiektywistycznego interpretują sądy o wartościach przez pryzmat sądów psychicznych interpretowanych stanów rzeczy.

Wartościowanie według Jadwigi Puzyniny (1992, s.83), polega na: „(…) stwierdzeniu jakie i w jakim stopniu wartości pozytywne lub negatywne właściwe są - zdaniem osoby wartościującej - danym cechom, zachowaniom, a pośrednio podmiotom". Autorka opisuje wartości w kontekście rozważań tradycyjnych, dostrzegając ich wymierny wpływ na proces kształcenia i wychowania.

Jak wyjaśnia Ostasz (2009, s. 12) wartościowanie to: „(…) reagowanie i nadawanie kierunku swojemu dążeniu, podczas którego przekłada się coś nad coś, przyciąga coś do siebie lub odpycha, przyjmuje lub odrzuca, afirmuje lub neguje, nadaje się czemuś priorytet". Henryk Borowski (1999, s. 75), w dziele „Potrzeby i wartości" szczegółowo opisuje proces hierarchizacji wartości. Przechodząc w wywodach od rozważań nad wartościami uniwersalnymi, poprzez triadę wartości koncepcji idealizmu Platona autor (1995, s. 75), wnioskuje: „(…) nie ma takiego narodu, takiej wiary, takiej kultury, które odrzucałyby prawdę, dobro, piękno, wolność, świętość lub dobra materialne".

Na świat wartości składają się wartości o charakterze dodatnim i ujemnym. Petrażycki na temat wartościowania dodatniego i ujemnego zabarwionego emocjonalnie pisze: „(…) uczucia wartościujące nie są niczym innym, jak uczuciami przyjemności i przykrości (uczucia wartościujące dodatnio i uczucia wartościujące ujemnie" (Minczewa-Gospodarek 1996, s. 4). Wyróżniane w opracowaniach wartości dodatnie i ujemne, odnoszą się do relacji międzyprzedmiotowych, relacji pomiędzy stanami rzeczy, a potrzebami ludzkimi lub też mogą wiązać się z emocjonalnym procesem dokonywania wartościowania (Tyszkowa 1984, s. 27). Pozytywność i negatywność wartości jako własności wartości dotyczącej ich znaku charakteryzowane są m. in. w pracy „Czym są wartości? Zarys aksjologii" (Ostasz 2009, s. 21-23).

Wartościowanie i ocenianie dokonywane przez podmiot to procesy złożone. Pojawia się zatem pytanie o zależność występującą pomiędzy podmiotem, wartościami, a przedmiotem: czy jeśli podmiot nie nawiąże kontaktu z przedmiotem, przedmiot wówczas nie jest wartościowy lub jeśli ta relacja zostanie zerwana, czy wówczas zatraca się proces wartościowania? Ostasz (2009, s. 15) odpowiada przecząco. Autor zaznacza, że proces wartościowania i oceniania, jak i same wartości, zakorzenione są w mentalności ludzkiej oraz podlegają wpływom kulturowym. By nie pozostawiać czytelnika w kręgu niejasności, Ostasz interpretuje relację łączącą podmiot i rzecz wartościowaną. Opisuje ją jako pętlę wartości otulają relację, „odkładając" się na niej. Więzy utrwalają relację pomiędzy rzeczą, a osobą. Na relacji i bezpośrednim doświadczaniu kumulują się także same wartości.

Ponieważ rozważania aksjologiczne stanowią obszerny temat, nie sposób opisać wyczerpująco tego wielokierunkowego pojęcia w niniejszej dyskusji. Jedną z możliwości uporządkowania kwestii aksjologicznych jest dokonanie klasyfikacji wartości, aczkolwiek i w tej kwestii pojawia się wiele nieścisłości. W aksjologii odnajdujemy mnogość systemów, klasyfikacji, kategoryzacji oraz typów wartości. Pierwszą kwestią problemową jest różnica pomiędzy systemem wartości, a zbiorem niesystemowym wartości. Jak zauważa Józef Lipiec (1996, s. 23): „(…) system wartości bywa zazwyczaj mylony z hierarchią wartości – jednego rodzaju (zwykle etycznych) (…). Porządek hierarchiczny jest na pewno jednym z ważniejszych czynników kreujących system wartości, nie może wszelako być z nimi utożsamiany. Dany podmiot dysponujący wycinkową, a niechby i pełną hierarchią wartości, nie musi wcale docierać lub być osobiście nośnikiem systemu wartości, ani w wydaniu świadomościowym, ani pozapoglądowo, w podstawach rzeczywistych wyborów w życiu". Należy przypuszczać, że system i zbiór wartości są znaczeniowo rozłączne. System jest zbudowany z wielu elementów składowych wzajemnie od siebie zależnych. System zatem to całościowy zbiór. Nie dziwi zatem fakt, że jakiekolwiek zmiany w określonych elementach struktury systemu wpływają na inne składniki, w skrajnych przypadkach skutkują dezintegracją. Rzeczywisty system wartości ukazywałby silne związki pomiędzy wartościami, co efektywnie umacniałoby „skuteczność motywacyjną każdego z nich" (Szewczuk 1996, s. 49).

Scheler wskazuje na możliwość uporządkowania wartości w sposób hierarchiczny, uwzględniając ich wysokość (najniższe - niskie - wysokie - najwyższe). Autor podejmując próbę ustalenia „wyższości - niższości" wartości, podaje kryteria pomocnicze, do których włącza także „kryterium głębi zadowolenia". Według autora wartość jest tym bardziej istotna w życiu podmiotu, im większe wywiera na nim wrażenie, zadowolenie podczas jej przeżywania w kontakcie z przedmiotem. Jak wyjaśnia Hartmann, wartości cechuje także moc, która w połączeniu z wysokością wartości składa się na „wielowymiarowe uniwersum wartości" (Ogrodzka-Mazur 2007, s. 29). Wielowymiarowość klasyfikacji wartości Hartmanna odbiega od pozycjonowania wartości w rozumieniu Schelera (wartości niższe-wyższe). Hartmann klasyfikuje wartości, grupując je w zespoły równoległe.

Autorska klasyfikacja wartości Leona Dyczewskiego - polskiego duchownego, franciszkanina, filozofa i socjologa - wyróżnia wartości: psychologiczne, socjologiczne i kulturowe. Jak uważa Dyczewski (1993, s. 58), charakter wartości jest przeważanie stały i ogólnie akceptowany przez społeczeństwo. Sama wartość zaś: „(…) pomaga dokonywać im [członkom społeczeństwa] wyborów i wskazuje cel oraz środki działania, a także wzmacnia samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno - kulturowej, w której sama tkwi".

Klasyfikacja wartości autorstwa franciszkanina ma charakter kulturowy. Zdaniem duchownego (1993, s. 29-30), dobro jest jedyną wartością, której przynależy prawo do górowania nad pozostałymi.

Klasyfikacja wartości w ujęciu Mirosława Szymańskiego (1998, s. 31), wydaje się być równie interesująca. Autor dzieli wartości na dziesięć grup: wartości allocentryczne[15], wartości prospołeczne, wartości powiązane z pracą, wartości związane z władzą i rządzeniem, wartości edukacyjne, wartości kulturalne, wartości materialne, wartości obywatelskie, wartości przyjemnościowe i wartości rodzinne. W ten sposób klasyfikacja Szymańskiego pokazuje, że wartości pozostają w ścisłej relacji do potrzeb biologicznych, społeczno-kulturowych oraz psychicznych człowieka realizowanych w środowisku, w którym jednostka żyje, socjalizuje się i dojrzewa społeczno-emocjonalnie.

Jak wyjaśniają Bogusław Żurakowski i Maria Tyszkowa (1984, s. 208), potrzeba dziecka powstaje wówczas, gdy: „(…) w procesie socjalizacji dziecko przyswoiło sobie te wypracowane przez społeczeństwo formy ujmowania świata, które umożliwiają mu wyodrębnienie samego siebie spośród przedmiotów otoczenia i uchwycenie trwałości tego świata oraz ciągłości własnego ‘ja’”. W opisanym kontekście Tyszkowa (1984, s. 26) wyróżnia wartości związane z różnorodnymi kategoriami potrzeb ludzkich:

- wartości egzystencjalne: zdrowie, długowieczność, styl życia, poziom życia,
- wartości aktywności: podmiotowość, autonomia człowieka, partycypacja społeczna (udział jednostki w życiu społecznym),
- wartości rozwoju: ekspansja osobowości, poczucie wartości własnej, rozwój i samodoskonalenie.

W przekonaniu Tyszkowej jest możliwe płynne przechodzenie pomiędzy wartościami. Zdaniem autorki wybór wyznawanych wartości przez człowieka jest definiowany kulturowo.

Dla chrześcijan wartości sięgają do podstaw wiary, stanowiąc drogowskaz, według którego należy postępować w relacjach z bliźnimi. Tischner (2011, s. 423-431), dokonuje podziału wartości na: „wyższe obowiązkowe” oraz „wartości niższe zasadniczo poświęcalne”. „Wartości niższe zasadniczo poświęcalne” uznawane są przez człowieka za środek do osiągnięcia wartości wyższej, niepoświęcalnej. Wartość wyższa to ta, której nie można poświęcić na rzecz innej wartości. Jest ona wartością wysoką, stanowiącą cel działań człowieka.

[15] Wartości allocentryczne to te, które wskazują na podmiotowe traktowanie Innego, akcentujące jego autonomiczną wartość, podkreślające niesienie samego dobra drugiemu człowiekowi lub umożliwiające stworzenie działań ukierunkowanych na indywidualność i podmiotowość drugiego człowieka.

Do wartości „wyższych obowiązkowych” Tischner (2011, s. 426) zalicza: wolność, sprawiedliwość, prawdę. Wartości te zdają się być jakościami uniwersalnymi i uznawalnymi społecznie, stanowiąc źródło nadziei i wzajemnej miłości ludzkiej.

Oprócz opisanych klasyfikacji wartości, literatura prezentuje jeszcze wiele tych, które zarówno dla teorii jak i praktyki naukowej niosą wiele korzyści. Jednak należy podkreślić, że rolą aksjologii nie jest opracowywanie wielu systemów, klasyfikacji czy typizacji wartości. Aksjologia bowiem nie jest nauką, którą można zamknąć w tabelach, schematach czy koncepcjach. To żywa dziedzina, podlegająca konkretnym nosicielom skutecznie ją transformującym lub nawet wykorzeniającym niektóre wartości z życia społecznego. W lukach aksjologicznych pojawiają się kolejne wartości urzeczywistniane przez nowych „apostołów aksjologicznych”. Wówczas, gdy i świeże wartości nie mieszczą się w nowych kryteriach i systemach wartości, ma miejsce zjawisko „przesunięcia się horyzontu aksjologicznego”[16] (Ogrodzka-Mazur 2007, s. 28).

Kategoryzacje wartości nie tworzą zestawień wytycznych aksjologicznych, wedle których należy żyć, by być spełnionym i dobrym człowiekiem. Wartości, które człowiek stara się wyznawać w swoim życiu, definiują jego postępowanie, generują dobór celów życiowych oraz decydują o dokonywanych wyborach w sytuacjach trudnych oraz zwykłych zdarzeniach dnia codziennego. Wartości wpływają na odbiór świata, zdarzeń i ludzi, których spotykamy na swojej drodze, pozwalając na odkrycie ich znaczeń i sensów.

Jak zauważa Józef Tischner (2011, s. 530): „nasz świat jest pełen wartości”, co świadczy o powszechności występowania wartości. Polski prezbiter katolicki i wybitny filozof interpretuje wartości jako gęstą sieć: problemów, spraw, działań, rzeczy, które posiadają zabarwienie pozytywne lub negatywne. Jak wyjaśnia autor, świat, w którym zabrakłoby wartości, byłby światem niespójnym wewnętrznie i nietrwałym. W zamyśle Tischnera (2011, s. 529), to „homo sapiens” organizuje system wartości, dokonując tego w sposób mniej lub bardziej świadomy. W tej kwestii uwidacznia się motyw wolności człowieka. Jedynie podmiot wartościujący stwierdza o ważności wartości w swoim życiu, wchodząc w rolę podmiotu decyzyjnego.

[16] „Przesunięcie się horyzontu aksjologicznego” to pojęcie zaczerpnięte z koncepcji wartości autorstwa N. Hartmanna. Oznacza aprobatę wobec nowych wartości i niechęć a nawet marginalizację wartości przyjmowanych dotychczas. „Przesunięcie się horyzontu aksjologicznego” jest konsekwencją współczesnych transformacji kulturowo-społecznych i pojawiających się na ich tle zachowań, preferowanych postaw, idei wyznawanych przez dzieci, młodzież i dorosłych.

Jak podkreśla Anna Grzegorczyk (2010, s. 152), wartości są wyznacznikiem człowieczeństwa ludzkiego: humanitaryzmu, godności, wierności samemu sobie i swoim ideałom. Zdaniem Grzegorczyk (2010, s. 152), wartości wzniosłe stanowią „(…) górny pułap przez wskazanie na heroiczność, doskonałość, altruizm", nie zapominając o pułapie najniższym, gdzie prym wiodą „upadek, niepełność, egoizm". Człowiek jako istota popełniająca błędy, stale wędrująca meandrami kreślonymi przez myśli i życiowe doświadczenia, nieraz zatraca swoje człowieczeństwo. Czyni to w sposób nieświadomy, rzadko kiedy świadomie godzi się na przekraczanie progu człowieczeństwa. Upada moralnie, a mimo to wznosi się na swojej dumie i pogardzie ponad innych. O wartościach m. in. moralnych pisał Ingarden (2009, s. 22-23): „(…) istnieje pewien zbiór szczególnych wartości, które sobie człowiek ustala i usiłuje je realizować, a nawet do ich realizowania czuje się powołany (…). Lecz nie tyle zasadnicze cechy tego zasobu kategorii wartości są dla natury człowieka, ile raczej fakt, że człowiek w ogóle doznaje potrzeby, a nawet odczuwa konieczność posiadania i poznawania wartości tudzież ich realizowania, o ile jest to możliwe w ogóle i w szczególności w otaczającym świecie. Bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami, bez radości, jaką mu daje to obcowanie, człowiek jest głęboko nieszczęśliwy (…). Nie chodzi tu przy tym (…) o wartości relatywne w odniesieniu do jego potrzeb czysto życiowych, (…) lecz o wartości w swej immamentnej jakości absolutne, jakkolwiek ich realizacja zależy od twórczej siły człowieka, słowem: wartości moralne i wartości estetyczne".

Jak wyjaśnia Tischner (2011, s. 46): „wznoszenie się i upadanie w człowieczeństwie" jest związane z przekraczaniem granic „zwierzęcości", tkwiących w każdym człowieku, różniących się jedynie stopniem nasilenia. W przekonaniu filozofa człowiek, który nie podejmuje próby wzrastania ponad siebie oraz swoje ułomności, pychę i nieufność wobec drugiego człowieka, popada w „zwierzęcość". Odczłowieczenie skutkuje śmiercią duszy, marginalizacją altruizmu i zanikiem humanitaryzmu.

Mieczysław Gogacz zdaje się polemizować z Tischnerem. Jak zauważa przedstawiciel tomizmu (1985, s. 191), człowieczeństwo jest nieutracalne. Filozof zaznacza, że człowiek rodzi się pod postacią ludzką, stąd też człowieczeństwo mu przynależy biologicznie. Samo zaś człowieczeństwo ma swoje źródło w „osobowej strukturze człowieka". Kwestie aksjologiczne poświęcone człowieczeństwu są zbyt rozległe i wykraczają dalece poza ramy niniejszych rozważań, jednak należy w tym miejscu podkreślić jak istotną rolę wywiera refleksja aksjologiczna na edukację dziecka.

Wstępna faza odpoznawania wartości, próba ich zinterpretowania przez dziecko powinna mieć swoje odzwierciedlenie w nauczaniu i wychowaniu szkolnym. Wprowadzanie młodego pokolenia w świat różnorodnych wartości, powinno uwzględniać zmiany społeczno-kulturowe zachodzące w rzeczywistości, w której dziecko funkcjonuje. Kształtowanie kompetencji aksjologicznych w dzieciństwie, skutkuje próbą urzeczywistniania wartości w dorosłym życiu. Zaś wszelkie zagrożenia w zakresie samodoskonalenia, samowychowania, samorealizacji oraz samokształcenia mogą być wynikiem nieprawidłowego oddziaływania aksjologicznego na młodego człowieka.

2. Doświadczenie estetyczne jako wartość

Jak wyjaśniają A. Reber i E. Reber (2002, s. 152), doświadczenie to: „każde zdarzenie, które przeżyła jednostka; wiedza, którą zdobyła jednostka podczas uczestniczenia w takim zdarzeniu". Definicja słownikowa doświadczenia brzmi: „to całkowita suma zgromadzonej wiedzy". Autorzy definiując doświadczenie, zwracają uwagę na dwie drogi interpretacyjne doświadczenia. Pierwsza z nich rozpatruje doświadczenie „w kategorii tego, co znajduje się na zewnątrz", druga jako „osobiste zjawiska subiektywne", zaś samo doświadczenie interpretowane jest z perspektywy tego, co znajduje się „w głowie" człowieka. Chmielowski (2006, s. 68), wyróżnia dwa rodzaje doświadczeń pojawiających się podczas bezpośredniego kontaktu ze sztuką. Pierwsze z nich opiera się na kontemplacji, to odpowiedź na wartość obecną w dziele (jego strukturze). Uwidacznia zgodę na harmonijne jestestwo otaczającego świata i człowieka, jak i przysługujących im wartości. Doświadczenie ukazuje podmiot doświadczający jako uczestnika wyjątkowego spotkania ze sztuką - źródłową i prawdziwą jakością doświadczenia estetycznego. Druga forma doświadczenia jest skutkiem zorganizowanego działania podmiotu, zmierzającego do opanowania otaczającej rzeczywistości oraz jej przekształcenia (Chmielowski 2006, s. 68). Doświadczenie estetyczne drugiego rodzaju umożliwia poszukiwanie sensu dzieła i skutków oddziaływania na odbiorcę doznającego estetycznie.

Doświadczenie estetyczne interpretowane jako swoisty rodzaj przeżycia stanowiło centrum rozważań wielu myślicieli z Polski i z zagranicy, m. in.: Immanuela Kanta (1790 - wydanie pierwsze „Krytyki władzy sądzenia"); Iwony Lorenc (2017); Leopolda Blausteina (2005), Theodora Adorno (1970 - wydanie pierwsze „Teorii estetycznej"), czy też Romana Ingardena („Zasady epistemologicznego rozważania doświadczenia estetycznego" – 1970).

Starożytność interpretowała doświadczenie w kategoriach źródła wiedzy czystej zdobytej na drodze poznania oraz doznania (Chmielowski 2006, s. 69). Pierwsze z nich miało charakter poznawczy, drugie dotyczyło jakości estetycznych. Koncepcje doświadczenia w nowożytności skrajnie różniły się od doświadczenia starożytnego. Nowa wizja doświadczenia ograniczyła je, zdaniem Chmielowskiego (2006, s. 70), do: „(…) sumy czystych, wolnych od mentalnego współczynnika, zmysłowych spostrzeżeń, będących tylko surowym (i usytuowanym po stronie przedmiotowej) materiałem poznawczym, który następnie był przetwarzany przez rozum do postaci zasobu gotowej, systematycznie uporządkowanej wiedzy". Można zatem zakładać, że indywidualne doświadczenie stanęło w opozycji do wysoce abstrakcyjnej teorii, natomiast spontaniczne odpoznawanie otaczającej rzeczywistości zastąpione zostało przez systemowe oraz ponadosobowe sposoby poznania (Chmielowski, 2006, s. 70). Konsekwencją opisanej transformacji doświadczenia było rozłączenie poznawania naukowego i doświadczenia estetycznego, które sprowadzono do subiektywności i indywidualności.

Jak zauważa Chmielowski (2006, s. 71), doświadczenie posiada kompleksowy charakter, który dotyka sfery duchowości człowieka i jego psychiki. Autor nie opisuje możliwości zaplanowania i późniejszego zorganizowania procesu doświadczenia. Nie podejmuje się także wyszczególnienia jakichkolwiek skutków relacji sztuki i odbiorcy na sferę psychiczną człowieka w odróżnieniu od Blausteina (ur. 1959, zm. 1942/1944), szczegółowo opisującego w sposób fenomenologiczny, zależność występującą pomiędzy człowiekiem (podmiotem doświadczającym), a przedmiotem estetycznym (przedmiotem doświadczanym)[17].

Jak wyjaśnia Anna Ziółkowska-Juś (2017, s. 155) współczesna koncepcja doświadczenia estetycznego osłabia „realność" widza i jego tożsamość. Autorka jest zdania, że nie jest to jedyny skutek zmiany sposobu odbioru sztuki, dezorganizacji wartości estetycznych i upośledzenia zmysłowego widza. Ziółkowska-Juś (2017, s. 164), zwraca uwagę na niepokojące zjawisko zauważalne w sztuce współczesnej, a określane w literaturze jako „kres sztuki w tradycyjnym znaczeniu". Alarmujące zjawisko w sztuce wyraża się w:

- konieczności ujmowania sztuki w syntezie z innymi formami życia,
- dziełach efemerycznych (złudnych, przemijających, krótkotrwałych, przeznaczonych np. do zniszczenia przez artystę lub odbiorcę dzieła jak ma to miejsce z pokazach zwanych happeningami),

[17] Twórczo-odbiorczemu doświadczeniu estetycznemu akcentującemu istotę percepcji w teorii Blausteina, poświęcę dalszą część rozważań (s. 32-37).

- braku dzieł (dzieje się tak w sztuce konceptualnej, która zakłada możliwość niewytworzenia dzieła materialnego, a ukazanie zaś samej wizji dzieła).

W rozważania Ziółkowskiej-Juś wpisuje się także refleksja Stanisława Popka. Artyści współcześni tworząc dzieło, jak pisze Popek (1984, s. 113), nie dążą (jak dotychczas) do zawarcia w nim trzech filarów: dobra, prawdy, piękna. Awangardowa inność rezygnuje z wyznaczników sztuki: piękna, wzniosłości, harmonii, wdzięku, czy też doskonałości formy dzieła. Odbiorca dzieła nie jest już tylko biernym widzem wpatrzonym, zamyślonym, kontemplującym obraz percypowany. Człowiek doświadczający to aktywny uczestnik zmieniający dzieło i współtworzący proces jego tworzenia. Aktywny odbiorca dzieła, zwany przez Iwonę Lorenc (2017, s. 75-76), „sprawczym podmiotem", powraca do tradycyjnego podziału sztuki i wyróżnia w niej to, co należy do fikcji oraz to, co można ujmować w kategorii rzeczywistości. Dzieła sztuki współczesnej nie prezentują wiernego odbicia rzeczywistości, są natomiast jej przemodelowaniem, wariacją, subiektywną wizją świata wewnętrznego i zewnętrznego artysty. Schollenberger (2004, s. 94) wyjaśnia dalej „Artysta nie ogranicza się jedynie do adekwatnego przedstawienia pewnej idei, „przełożenia" jej na język malarskich środków".

Na szczególne wyróżnienie w niniejszych rozważaniach zasługuje koncepcja doświadczenia estetycznego autorstwa Romana Ingardena. Polski fenomenolog (1970, s. 166), definiuje doświadczenie estetyczne jako „(…) bezpośrednie naoczne ujęcie samego dzieła sztuki w jego wartościach, dokonujące się w przebiegu przeżycia estetycznego[18]". Ingarden uwarunkowuje wystąpienie doświadczenia estetycznego od odbiorcy aktualnie przeżywającego dzieło. Jemu to powinna przysługiwać cecha wrażliwości na jakości zawarte w przedmiocie estetycznym oraz na jakości dzieła. Odbiorca powinien także posiadać, w ujęciu Ingardena (1970, s. 167), zdolność do aktualizowania „momentów" potencjalnie występujących w dziele oraz umiejętność „zrekonstruowania aktualnych momentów dzieła określających je jednoznacznie". Cechy podmiotu i jego powinności, określają konkretyzowanie obiektu estetycznego. Bezspornie jednak, jak podaje Ingarden (1970, s. 167), istotne znaczenie dla konkretyzowania przedmiotu estetycznego posiada podmiot, reagujący emocjonalnie na wartości lub też na jakości wartościowe. Jak wyjaśnia filozof z Krakowa (1970, s. 167), reakcja na wartości zawarte w dziele jest warunkowana konstrukcją samego przedmiotu estetycznego oraz „sposobem zachowania się podmiotu przeżywającego".

[18] Szczegółową charakterystykę procesu przeżycia estetycznego w ujęciu Romana Ingardena zamieściłam w podrozdziale V rozdziału I, pt. „Przeżycie estetyczne Romana Ingardena".

Doświadczenie estetyczne, dodaje Szczepańska (1989, s. 164-165), dąży do: „(…) uzyskania trafnej i dostosowanej do własności dzieła odpowiedzi na wartość (…)”. Reakcja odbiorcy na dzieło opiera się na wzruszeniu, zachwycie i swoistym podziwie dla walorów i właściwości tkwiących w dziele. Opisane reakcje, jak wyjaśnia autorka (1989, s. 165), posiadają zabarwienie emocjonalne, zatem i odpowiedź na walory, jakości i wartości odsłanianie przez dzieło również są zabarwione emocjonalnie. Opisywane przez Ingardena poznawanie obiektu estetycznego, wymaga doświadczania emocji estetycznych (emocji wstępnej, reakcji na wartość). Są one, w interpretacji Szczepańskiej (1989, s. 174), „specyficzną formą doświadczenia estetycznego” oraz umożliwiają dostanie się do wartości tkwiących w dziele. Za Ingardenem (1966, s. 174) czytamy: „Estetyczno-badawcze poznanie dzieła musi się przeto dokonać na podstawie tych emocji. Nie są one bowiem w tym wypadku jakimś czynnikiem przeszkadzającym lub fałszującym, lecz przeciwnie, one dopiero odsłaniają estetyczną konkretyzację działa i jej wartości estetyczne”.

Podczas bezpośredniego obcowania podmiotu z przedmiotem estetycznym, jak zaznacza Ingarden (1970, s. 166), dochodzi do „ukonstytuowania się przedmiotu estetycznego”. To czas, w którym przy bezpośrednim doświadczeniu estetycznym, jak wyjaśnia Ingarden (1970, s. 166), pojawia się „ujęcie wartości i odpowiedź na wartość”. Ingarden dodaje, że pojęciową wypowiedzią wartości i odpowiedzi na wartość jest sąd wartościujący. Należy zaznaczyć, że przedmiot percypowany przez podmiot, posiada konkretny wizerunek, któremu przynależą wartości. W obliczu przedmiotu estetycznego, jak opisuje Ingarden (1970, s. 167), ujawnia się dzieło sztuki. Z rozważań Ingardena wyłania się kolejna rola przedmiotu estetycznego, bowiem dzięki niemu istnieje w ogóle możliwość pełnego ujęcia dzieła. Odbiór jednego dzieła sztuki, może dokonywać się przez wielu odbiorów, zatem przedmiot estetyczny, na co wskazuje Ingarden (1970, s. 167): „(…) może być ukonkretyzowany w rozmaitej postaci”.

W teorii doświadczenia estetycznego autorstwa Ingardena, autor wiele miejsca poświęca roli dzieła sztuki. Podobnie czyni w refleksjach zawartych w „Zasadach epistemologicznego rozważania doświadczenia estetycznego” (1970). Tam Ingarden (1970, s. 169), nazywa dzieło sztuki, narzędziem konstytuującym i umożliwiającym bezpośrednie wzrokowe ujęcie przedmiotu estetycznego i przynależnych mu wartości estetycznych przez człowieka, podczas spotkania osoby pozyskującej doświadczenie estetyczne. Jedynie podczas spotkania spełniającego powyższe warunki, człowiek jest w stanie zachwycić się wartościami tkwiącymi w dziele i ujawnić wobec nich swój podziw.

Ujęcie dzieła sztuki w jego wartościach, tzw. „doświadczenie estetyczne", jest zależne, o czym pisze Ingarden (1970, s. 167), od uformowania przedmiotu estetycznego jak i samego sposobu zachowania podmiotu przeżywającego i doświadczającego. W związku pomiędzy przedmiotem estetycznym a dziełem sztuki, odbiorca może odpoznać wartości przynależne przedmiotowi estetycznemu, które Ingarden (1989, s. 167) nazywa „wartościami samego dzieła sztuki". Wartości dają się wyłonić z dzieła tym lepiej, im podmiot ukierunkowuje się na poznanie dzieła. Należy podkreślić, co czynię za Ingardenem (1970, s. 169), że wartości estetyczne (w sensie absolutnym) tkwią w samych sobie i nie są bynajmniej zależne od „zobaczenia" ich przez perceptora. Ingarden (1970, s. 170) dodaje: „Estetyczne [wartości] są w tym sensie, że się same ukazują w tym, co wartościowe, że są ujrzane czy wyczute".

Jak wyjaśnia Szczepańska (1989, s. 215), sztuka konstytuuje wartości, umożliwiając jednocześnie „najgłębszy i niezakłócony z nimi kontakt". I dalej (1989, s. 216): „Ingarden należał więc do tych filozofów, dla których kontakt ze sztuką (…), w szczególny sposób wzbogaca i poszerza zakres wewnętrznych doświadczeń człowieka, pozostawiając ślad na jego psychice i nadając jego postawie wobec świata nowy wymiar". Odbiorca „odbiera" wartości estetyczne w trakcie doświadczenia estetycznego.

Interesującą koncepcję doświadczenia estetycznego prezentuje włoski filozof Gianni Vattimo. Myśliciel (ur. 1936) jest twórcą teorii doświadczenia estetycznego angażującego różnorodne sfery życia ludzkiego (m. in. religię czy etykę). Vattimo zakłada, że doświadczenie estetyczne to specyficzny sposób przeżywania świata, który pozbawiony trwałego i stabilnego schematu, „(…) pogłębia stan obcości i niezadowolenia, usuwając pozór ontologicznego ugruntowania i związanego z nim poczucia bezpieczeństwa" (Ziółkowska-Juś 2017, s. 165). Teoria doświadczenia estetycznego Vattimo akcentuje znaczenie odbiorcy, wskazując na jego rolę w procesie doświadczenia. Użytkownik sztuki współczesnej ma świadomość swojego nieugruntowania, płycizny własnego „ja" w dziele oraz konieczności wykazania wzmożonej czujności, wobec tego, co jedynie z pozoru wydaje się być pewne.

Jak zauważa Iwona Lorenc (2017, s. 74), doświadczenie estetyczne:

- charakteryzuje się względnością doświadczenia estetycznego jako wartości samej w sobie,

- posiada strukturę splecioną z ludzkimi pragnieniami i potrzebami, a samo cechuje się dynamicznością oraz związkiem z czasem i przestrzenią,

- ma ustrukturalizowany charakter,

- cechuje się niesprawdzalnością (nieuchwytnością) jego sensu.

Według Lorenc (2017, s. 74), sens niesprawdzalnego doświadczenia estetycznego uzewnętrznia się w doświadczeniu zmysłowym. Za autorką (Lorenc 2017, s. 74), czytamy: „Dzięki doświadczeniu estetycznemu, w szczególności doświadczeniu sztuki, „dotykamy" sensu". Dynamika czasowości i przestrzenności, która przynależy zarówno doświadczeniu faktyczności życia, jak i doświadczeniu estetycznemu, podkreśla wyraźniej to, co mało estetyczne. Sztuka z uwagi na swoją wielowarstwowość i wieloaspektowość, łączenie porządków oraz estetycznych nieporządków, modyfikacje przedmiotów, obrazów, działań czy relacji, ma możliwość syntezy tych z nich, których synteza na pierwszy rzut oka zdaje się być pozbawiona sensu, a jeśli nawet ten sens można w jakiś sposób określić, to elementy poddawane łączeniu są dalece odległe od wizji sztuki w porządku tradycyjnym.

Jak zauważa Benjamin (1975, s. 72-73), doświadczenie estetyczne i istota sztuki to zagadnienia, zmieniające się na przestrzeni lat, zaś największemu przeorganizowaniu poddawane są dziś w dobie mass mediów. Wartość kulturowa dzieł tradycyjnej sztuki, została wyparta przez wartość wymienną, co w konsekwencji przyczynia się do utraty wyjątkowych walorów dzieła: nastroju i nieprzeciętności. Współczesna medialna i techniczna epoka rezygnuje z doskonałości formy dzieła na rzecz szoku, wstrząsu, poruszenia czy też Heiddegerowskiego uderzenia (niem. Stoβ). Wymienione rzeczowniki ukazują w rzeczywistości stan w jakim znajduje się odbiorca sztuki podczas bezpośredniego kontaktu z dziełem. Nie jest to stan, który towarzyszy każdemu człowiekowi na co dzień. Obecność dzieła sztuki, na co wskazuje Vattimo (2006, s. 61), wyzwala u użytkownika poczucie oderwania się od rzeczywistości, zajęć potocznych, pracy, przebywania w innym czasie i innym miejscu. Dodatkowo odbiorca odczuwa konflikt oraz wyobcowanie.

Z uwagi na to, że doświadczenie estetyczne jest wymagającym spotkaniem odbiorcy sztuki z dziełem, Ziółkowska-Juś (2017, s. 196) dokonuje szczegółowego opisu warunków tego spotkania „(…) wymaga otwarcia się na różne możliwości bycia, a także nabrania dystansu wobec pozornych rzeczywistości". Doświadczenie estetyczne wyzwala u odbiorcy niepokój, pewien dyskomfort, dotykający także sfery etycznej człowieka. Lorenc (2017, s. 78) opisuje uczucia towarzyszące doznaniu estetycznemu jako: „(…) przerażenie i niepokój towarzyszące doświadczeniu wzniosłości". Przeżycie estetyczne wpływa na kształtowanie wrażliwości opierającej się na wieloznaczności, niedookreśloności, różnorodności, wycinkowości. Rodzaje doświadczanych stanów i emocji przez podmiot doznający estetycznie są tożsame z tym, czego doświadcza u Kanta osoba doświadczająca wzniosłości dynamicznej.

John Dewey przedstawiciel naturalizmu empirycznego w dziele pt.: „Experience and Nature” (1925) sugeruje, że doświadczenie estetyczne wpływa na powstanie wysokiej satysfakcji i spełnienia podmiotu i ściśle wiąże się z codziennością ludzką. Jak wyjaśnia Gutowski (2002, s. 182), opisywane przez Deweya doświadczenie estetyczne, jest celem samym w sobie, zatem nie posiada charakteru instrumentalnego. Jedynie wiedza i narzędzia techniki, co podkreśla Gutowski (2002, s. 183), w koncepcji Deweya posiadają instrumentalny charakter. Zaś ich zadaniem jest ubogacanie i podnoszenie jakości życia człowieka. Samo Deweyowskie doświadczenie estetyczne, zdaniem Gutowskiego (2002, s. 183), określane jest jako „smakowanie życia”. Gutowski (2002, s. 183) kontynuuje, doświadczenie estetyczne „(…) włącza go [człowieka] ponownie w strumień życia i umożliwia komunikację z innymi ludźmi i szerszym naturalnym otoczeniem, a przez to może przekształcić się z doświadczenie religijne”. Źródłem wyjątkowości doświadczenia estetycznego jest sztuka, która umożliwia utworzenie specyficznego środowiska sprzyjającego przeżywaniu doświadczenia estetycznego. Wyjątkowość sztuki wyrażona jest w istocie jej formie.

Koncepcja doświadczenia estetycznego Deweya opisuje jakości różniące percypowanie codzienności i percypowanie piękna. Autor zaznacza, że odbiór i interpretacja sytuacji, zdarzeń i miejsc, z którymi człowiek ma bezpośredni kontakt w życiu codziennym, jest pobieżny oraz trwa krótko. Percepcja estetyczna natomiast pozwala na głębokie rozpoznanie przedmiotu, co jest pozytywnym następstwem długotrwałego procesu odpoznawania.

Podobne stanowisko, uwzględniające konieczność dłuższego percypowania dzieła, by w konsekwencji dostrzec jego walory estetyczne, prezentował Blaustein (2005, s. 121). Jego zdaniem, długi proces ujmowania dzieła, umożliwia bogatsze wyposażenie przedmiotu w walory estetyczne. Można zatem przypuszczać, o czym także wspomina w swych rozważaniach Blaustein, że krótkotrwały kontakt podmiotu z przedmiotem estetycznym[19], np. obrazem kinowym, umożliwia skromniejsze doświadczenia estetyczne jako reakcję na piękno.

Jak pisze Rosińska (2005, s. XXIV): „Gdy widz natomiast przez jakiś czas nastawia się również na przedmiot odtwarzający, śledzi układ form plastycznych, spostrzega właściwą synchronizację ruchu i dźwięku, zauważa urok świata (…), przedmiot jego doznania staje się bogatszy, zyskuje nowe walory”. Można zatem przypuszczać, że kolejny raz potwierdza się pogląd, mówiący o tym, że doświadczenie estetyczne ukazuje przedmiot wyposażony w określone walory uzależnione „(…) nie tylko od obiektywnych właściwości przedmiotu, ale również od przebiegu i rodzaju percepcji” (Blaustein 2005, s. 19). Rosińska (2005, s. XXII)

[19] Krótkotrwały kontakt podmiotu z przedmiotem estetycznym Blaustein (2005, s. 137) nazywa „punktualnym aktem percepcyjnym”.

analizując poglądy Blausteina dodaje, że doświadczenie estetyczne posiada odpoczynkowy charakter. W czasie przeżywania niezwykle intensywnego doświadczenia estetycznego, człowiek odłącza się od kłopotów i zmartwień dnia codziennego oraz odpoczywa mentalnie od tych problemów przyszłości, które wywołują niepokój. Za Blausteinem (2005, s. 128), czytamy: „Zdając sobie sprawę z naszych przeżyć estetycznych, podkreślamy niejednokrotnie, iż pozwoliły nam one zapomnieć o otaczającym nas świecie, iż wzniosły nas ponad poziomą rzeczywistość dnia codziennego".

Doświadczenie estetyczne Blaustein (2005, s. 3), określa jako „izolowaną wysepkę w strumieniu naszych przeżyć". Można przypuszczać, że Blausteinowi nie chodziło bynajmniej o całkowitą izolację psychiczną i odpocznienie od potoku ludzkich przeżyć. Opowiadając się za teorią doświadczenia estetycznego Blaunsteina, Rosińska (2005, s. XXII), wskazuje na aktywności podmiotu innego rodzaju, których doświadcza człowiek ujmujący przedmiot estetyczny. Opisana działalność ludzka innego rodzaju, to aktywności odmienne od codziennych działań. Blaustein (2005, s. 4) dodaje: „Nie jest bynajmniej tak, że wystarczy patrzeć na piękny krajobraz, słuchać dobrej muzyki, widzieć piękny film, by powstało przeżycie estetyczne". Doświadczenie estetyczne można interpretować w kategorii percepcji, odbiorczego przeżycia, odbioru przedmiotów estetycznych, wzbogacanych o inne przeżycia (wzniosłość, tragiczność, oburzenie, niepokój), uczucia, sądy, oceny, akty woli. Wyjątkowe spotkanie podmiotu z przedmiotem sztuki można określić jako percepcję estetyczną.

O wyjątkowym momencie spotkania podmiotu z dziełem sztuki, konsekwencją którego może być doświadczenie estetyczne, pisze także Jerzy Luty – tłumacz i autor wstępu do opracowania Denisa Duttona[20] zatytułowanego „Instynkt sztuki" (2019). Czytamy tam: „Ludzie, którzy nie przeżywają czystych emocji estetycznych, pamiętają obrazy po tematach, podczas gdy ludzie, którzy są zdolni do doświadczenia estetycznego, często w ogóle nie mają pojęcia, jaki był temat obrazu. Nie dostrzegają elementów przedstawiających i gdy dyskutują o obrazach, mówią o kształtach form, ich relacjach i wartościach barw" (2019, s. 12). Można zatem przypuszczać, że drogą do prawdziwego poznania dzieła, dotarcia do źródeł i głębi sensu nie jest tematyka, świat przedstawiony, czy treści jakie w sobie zawiera dzieło, najistotniejsze jest dostrzeżenie tego, w czym wymienione elementy dzieła są zawarte, w jakiej formie i barwach wyrażone, za pomocą jakiej kompozycji. Dostrzeżenie wymienionych warstw dzieła,

[20] Denis Dutton (1944-2010) – to wybitny profesor filozofii sztuki. W dziele „Instynkt sztuki", stara się połączyć dwie z pozoru bardzo odległe dziedziny nauki: sztukę oraz nauki ewolucyjne. Stara się ukazać czytelnikowi, że upodobania i preferencje estetyczne są niezależne od danej kultury czy wychowania w określonej społeczności. Swoje źródło – zdaniem autora – posiadają w ewolucji determinowanej doborem naturalnym oraz płciowością człowieka.

może świadczyć o umiejętności odbiorcy do prawdziwego doświadczenia estetycznego i przeżywanych prawdziwych emocji estetycznych.

Jak zauważa Blaustein (2005, s. 141), „Doznanie estetyczne nie jest tylko emocją powstałą na tle biernej, często odbiorczej percepcji przedmiotu, ale przeżyciem kształtującym czynnie swój przedmiot. Doznanie estetyczne nie jest nawet w wypadku percepcji spostrzegawczej zwyczajnym spostrzeżeniem plus emocja estetyczna", to jakość zwana przez autora „całością wyższego rzędu". Pojęcie wywodzi się z psychologii humanistycznej i stanowi część wyodrębnioną z „pierwotnie naturalnej całości psychologicznej", definiowanej przez Rosińską (2005, s. XXVII), jako: „(…) życie psychiczne jednostki ludzkiej od jej narodzenia do śmierci". Doświadczenie estetyczne zwane przez Blausteina „całością wyższego rzędu", posiada kilka cech, które stanowią o jego wartości i wyjątkowości. „Całość wyższego rzędu" wywiera jednocześnie wpływ na kształtowanie przedmiotu estetycznego. Prezentuję je w tabeli nr 2 wraz z krótką charakterystyką.

Tabela 2. Cechy „całości wyższego rzędu" (doświadczenia estetycznego) wg Balusteina

Cecha	Charakterystyka
ciągłość	przeżycia, które należą do doświadczenia estetycznego mimo przerywania (zmniejszona koncentracja uwagi, obowiązki, praca), pojawiają się ponownie. Przerwa w doświadczeniu pełnym nie jest dostrzegana;
intencjonalne odnoszenie się do przedmiotów	przeżycia powiązane są ze sobą wspólną intencją na przedmioty, których ta intencja dotyczy;
charakter teologiczny	dotyczy związków przeżyć wyższego rzędu. Podmiot posiada świadomość, że przeżycia służą określonemu celowi. Struktura przeżyć także zależy od wspomnianego celu (szczęścia, władzy, wiedzy, wartości estetycznych);
związki genetyczne pomiędzy przeżyciami składającymi się na całość	pozwalają na uświadomienie, że fazy całości wyższego rzędu są pod działaniem tych samych dążeń;
zależność od sytuacji psychicznej i związków pozapsychicznych	na całość wyższego rzędu mają wpływ także przeżycia psychiczne, które nie należą do całości oraz przeżycia pozapsychiczne (społeczne, biologiczne, geograficzne);

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rosińska 2005, s. XXVIII-XXIX.

Oprócz wyżej wymienionych cech „całości wyższego rzędu", doświadczenie estetyczne Balusteina, można uzupełnić o kolejne czynniki mające wpływ na charakter przedmiotu doświadczenia estetycznego. Blaustein (2005, s. 16-18), wymienia:

- symboliczny charakter dzieła - odczytanie symbolicznego znaczenia przedmiotu wpływa na podmiot doświadczający dzieła;

- pamięć - oprócz funkcji odtwórczej posiada dodatkowo funkcję kreatywną. Wszelkie zmiany w sięganiu do zasobów pamięci wpływają na charakter i jakość oddziaływania podmiotu na przedmiot doświadczający;

- fantazja - dopełnia odpoznawane przedmioty, wizualizuje je; fantazja łączy percepcję przedmiotu z marzeniami. Marzenia nie są elementami ujęcia estetycznego, jednak mają znaczący wpływ na nastrój dzieła. Fantazja dodatkowo ilustruje rzeczy dane;

- wczuwanie - dotyczy podmiotu interpretującego przedmiot doznania estetycznego. Jakość subtelności wczuwania się w stany i przeżycia psychiczne warunkuje trafność aktywnego ujmowania przedmiotu doświadczenia estetycznego i ukonstytuowania go przez odbiorcę.

Blaustein stwierdza, że wartości estetyczne przysługujące przedmiotowi, a odpoznawane przez podmiot, nie są uzależnione jedynie od obiektywnych cech przedmiotu. Kolejnym warunkiem dostrzeżenia wartości estetycznych w przedmiocie, jest rodzaj ujmowania oraz sam przebieg procesu percepcji (Blaustein 2005, s. 136)[21]. Autor dodatkowo zdaje się zauważać problem współczesnego doświadczenia estetycznego, polegający na stopniowym zanikaniu granicy pomiędzy przedmiotem iluzorycznym, a przedmiotem rzeczywiście istniejącym. Widoczna granica pomiędzy sztuką, a światem rzeczywistym, będąca źródłem doświadczenia estetycznego pozwala – zdaniem Rosińskiej (2005, s. XXXI, XLIV) i Blausteina (2005, s. 3), żyć teraźniejszością, nie przeszłością ani przyszłością,

Blaustein (2005, s. 136-145), wyjaśnia, że główną aktywnością człowieka doświadczającego estetycznie jest percepcja[22]. Teoria Blausteina ujmuje uczuciową percepcję przedmiotu estetycznego w kategorii centralnego punktu doznania estetycznego. Autor (2005, s. 136), definiuje percepcję i przynależne jej emocje w kategorii doświadczenia estetycznego. Człowiek percypujący przedmiot estetyczny musi wykazywać się postawą czynną. Jeśli odbiorca przyjmie postawę bierną, a nawet ignorancką, wówczas nie ujrzy głębi piękna, przeoczając szereg walorów estetycznych dzieła. Aktywność odbiorcy dzieła, na co wskazuje Balustein (2005, s. 5), można dostrzec także w kolejnym aspekcie. Człowiek percypujący (ujmujący) wartość estetyczną dzieła, skupia się na jego określonych elementach i wysuwa je

[21] Blaustein dokonuje analizy percepcji kilku form sztuki: filmu, słuchowiska radiowego, obrazu malarskiego, rzeźby, widowiska teatralnego.

[22] Percepcja w rozważaniach Blausteina często jest zastępowana terminem ujęcie. Analizując poglądy myśliciela, rzeczywiście można stwierdzić, że łatwiej jest zinterpretować jego słowa, gdy często pojawiające się pojęcie percepcji zastąpimy pojęciem ujęcie.

na pierwszy plan spostrzegania. Pozostałe warstwy dzieła stanowią w tej chwili tło elementu percypowanego.

Autor (2005, s. 138), wyróżnia trzy rodzaje percepcji. Wszystkie cechują się dynamicznością[23]:

- percepcja spostrzegawcza - generatorem doznań estetycznych jest przedmiot oraz jego wyglądy; do przedmiotów doświadczenia estetycznego zaliczamy: zjawiska przyrody, dzieła artystyczne, dzieła architektury, plastyki, utwory muzyczne;
- percepcja imaginatywna - wartości estetyczne przedmiotu odpoznawanego to nie jedyne źródła przeżycia estetycznego; dany przedmiot jest przedstawiony obok przedmiotu ujętego pośrednio; przedmioty doświadczenia estetycznego to: dzieła malarskie, rzeźby, fotografika artystyczna, teatr, film;
- percepcja sygnitywna - przedmiotami doświadczenia estetycznego są: literatura piękna oraz słuchowiska radiowe; ten rodzaj percepcji pozwala na odróżnienie przedmiotów reprezentujących, kształtowanych słowami widzianymi oraz słyszanymi, od obiektów oznaczonych (przedstawionych).

Blaustein (2005, s. 138-139), opisuje role percepcji w doznaniu estetycznym, wymieniając: wpływ charakteru percepcji na strukturę przeżyciową doświadczenia estetycznego, wpływ percepcji na relację przedmiotu doświadczającego do przedmiotu doświadczenia estetycznego oraz wpływ charakteru ujmowania na ukonstytuowanie przedmiotu doświadczenia estetycznego.

Jak zauważa Blaumstein (2005, s. 5, 16), percypowanie wpływa na sam przedmiot oraz na doznanie estetyczne osoby doznającej: jej sądy i przeżycia wolicjonalne. Można zatem zakładać, że podmiot współtworzy przedmiot odpoznawany, gdyż ten zostaje ukonstytuowany pod wpływem podmiotu w sytuacji doświadczenia estetycznego. Podobne właściwości kreacyjne przypisuje przedmiotowi Stróżewski. Według autora (1983, s. 250-263), ślad pozostawiony w odbiorcy w czasie doświadczenia estetycznego jest wyjątkowym nośnikiem zamysłu i działalności samego artysty, kreującego dwie formy reakcji odbiorcy. Pierwszą reakcją jest zmiana myślenia i oderwanie go od utartych schematów oraz banalnych informacji. Druga forma reakcji polega na upośledzeniu procesów umysłowych na skutek silnych

[23] Trzy rodzaje percepcji estetycznych posiadają dynamiczny charakter ze względu na podmiot percypujący (ujmujący) przedmiot. Jego zadaniem jest uchwycenie wielu elementów dzieła, ich synteza oraz dostrzeżenie związków pomiędzy nimi. Aktywne działanie odbiorcy wymusza na nim zintensyfikowanie koncentracji uwagi oraz nieuleganie subiektywnym odczuciom, preferencjom, powołaniom.

oddziaływań estetycznych. Wówczas, odbiorca napotyka trudności w zakresie interpretacji warstwy semantycznej dzieła.

Kwestią nie do końca wyjaśnioną w teorii doświadczenia estetycznego jest charakter jednostkowy i zbiorowy doświadczenia. I o ile w okresie międzywojnia miał on cechy jednostkowe, to o tyle poglądy Blausteina (2005, s. 187-193), były w tej kwestii przeciwne. Autor sugerował, że doświadczenie estetyczne może posiadać formę zbiorową o charakterze wspólnych doznań. Można zatem przypuszczać, że doświadczenie estetyczne tworzy się na kanwie relacji z innymi, wówczas, gdy spełnia określone warunki. Rosińska (2005, s. LI) pisze: „Po pierwsze muszą być [zbiorowe doświadczenia estetyczne] jednoczesne. Po drugie odbiorcy muszą komunikować sobie swój stan psychiczny, czy to w postaci uwag, mimiki lub gestykulacji i musi to być świadome komunikowanie a nie jedynie spontaniczna ekspresja i wreszcie musi być wspólny przedmiot doznania". Koncepcja estetycznego doświadczenia zbiorowego Blausteina (2005, s. 187-193), skłania czytelnika do zastanowienia się, czy zbiorcza percepcja nie zakłóca prawdziwego indywidualnego wzruszenia będącego skutkiem przeżywania wartości estetycznych, a cała uwaga odbiorcy dzieła skupia się wówczas na przyjemności płynącej ze wspólnego przeżywania zbiorowych uniesień. Za autorem (2005, s. 192) czytamy: „W każdym razie z chwilą znalezienia się doznającego w zbiorowisku – doznanie estetyczne nie zależy już tylko od jego wrażliwości i walorów przedmiotu estetycznego, lecz w wielkiej mierze również od reakcji otoczenia".

Tichner w dziele „Etyka solidarności oraz Homo sovieticus" (2018) podaje wyraźny argument przemawiający za definiowaniem doświadczenia estetycznego w kategorii wartości. Dokonując analizy duchowego krajobrazu postkomunistycznych realiów, sięga on do twórczości oraz wartości zawierających się w działalności własnej artysty. Tischner (2018, s. 52), wnioskuje o wartościach jako podłożu każdego rodzaju twórczości artystycznej: „Wszystkie wartości, którym służy sztuka, dają się sprowadzić do trzech: prawdy, dobra, piękna". Można zatem przypuszczać, że to co daje odbiorcy sztuka, ma swoje źródła w jednej, dwu, trzech rodzajach wymienionych wartości. Zatem od artysty i od odbiorcy dzieła sztuki zależy w rzeczywistości to, co z dzieła uda nam się wartościowego uzyskać, jego jakości aksjologiczne oparte na kanwie całościowej lub częściowej triady wartości. Tischner (2018, s. 54) dodaje: „Dzieło sztuki bierze nas [odbiorcę] za rękę i prowadzi do tego, co kryje się głębiej, aż do prawdy ukrytej" oraz „Piękno odsłania prawdę. Zaś prawda jest prawdą o tym, co dobre" (2018, s. 55).

3. Estetyka i etyka

Jak wyjaśnia Dutton (2019, s. 82), estetyka to dział filozofii, który analizuje i stara się wyjaśnić główne instynkty człowieka wobec sztuki oraz piękna. Ponadto, estetyka bada przyjemność odczuwaną przez odbiorcę podczas bezpośredniego kontaktu z dziełem sztuki jak i kryteria, które umożliwiają odczuwanie satysfakcji estetycznej. Estetyka powszechnie kojarzy się z doznawaną przyjemnością wynikającą z bezpośredniego obcowania z tym, co w indywidualnej interpretacji jest piękne. Współcześnie odbiega znaczeniowo od definiowanej po raz pierwszy przez Baumgartena (XVIII w.) estetyki, pełniącej rolę nauki poznania, dziedziny racjonalnej i „rzeczowej" wiedzy, którą Kozak (2013, s. 256-258) nazywa „młodszą siostrą logiki". Zdaniem Kaśkiewicz oraz Michalskiego (2017, s. 7), odchodzimy od interpretowania estetyki w kategorii wyjątkowej dziedziny poznania zmysłowego otaczającej rzeczywistości, kierując się w stronę polepszania urody, poprawy jakości czasu wolnego. Człowiek współczesny poddaje się normom narzuconym przez medialne, powszechne i chwiejne wzorce estetyczne należące do spluraryzowanej sfery wartości etycznych. Można zatem podejrzewać, że współczesna estetyzacja świata sięga nie tylko do kultury, która ostatnimi czasy staje się urzeczywistnieniem rozrywki estetycznej, swoim oddziaływaniem natomiast dotyka etyki.

Rozwój etyki w ostatnich latach następuje bardzo prężnie za sprawą „zapotrzebowania na etykę" reprezentantów społeczeństwa przemysłowego. Estetyka zawdzięcza przyczynę swojego rozwoju, wewnętrznej zmianie myślenia człowieka, który odkrył, że prawda określana jako „główna kategoria nauki", coraz intensywniej nabiera zabarwienia estetycznego, czego konsekwencją jest ujmowanie estetyki w kategorii nauki podstawowej (Welsch 2017, s. 27). Etyka, jak zauważa Tischner (2003, s. 173), to: „(…) próba teorii wartości. Ale są to wartości tego rodzaju, że poprzez nie widać zarówno drugiego człowieka, jak i mnie samego. Dlatego jest ona zarazem teorią drugiego, jak i teorią mnie samego". Monika Kaczor (2014, s. 7) dodaje, że etyka obejmuje: „(…) zagadnienia dotyczące poszanowania godności i praw człowieka oraz zasad życia społecznego".

Estetyki i etyki nie rozpatruję oddzielnie, bowiem niniejszą dyskusję należy traktować jako sprzeciw wobec różnicowania estetyki i etyki oraz traktowania ich w kategorii nauk zupełnie rozłącznych. Zatem dla transparentności wywodu, skupię się wokół trzech teorii estetyczno-etycznych, odwołując się do koncepcji „est/etyki" Wolfganga Welscha, koncepcji dobra, prawdy i piękna Józefa Tischnera oraz obiektywno-formalnej teorii estetyki i etyki autorstwa Henryka Elzenberga. Zdecydowałam się na wyszczególnienie koncepcji

wymienionych przedstawicieli myśli filozoficznej z uwagi na współcześnie dostrzegalną powszechność i aktualność ich poglądów.

Rozważania rozpocznę od przedstawienia teorii estetyzacji moralności Wolfganga Welscha. Powodem wyboru prezentacji jego myśli w kwestii estetyki i etyki, jest ranga niemieckiego filozofa, uznawanego za jednego z najbardziej rozpoznawalnych żyjących estetyków. Jak podkreśla autor (2017, s. 32-34), zmiana jaka dokonała się na przestrzeni wieków w interpretowaniu estetyki (od wieku XVIII), pozwoliła na jej wyodrębnienie jako autonomicznej dziedziny wiedzy, różniącej się od etyki. To w rzeczywistości sztuczne rozróżnienie spowodowało powstanie zjawiska estetyzacji, będącego skutkiem odsunięcia estetyki od piękna, a skierowania jej w stronę prawdy.

Helmuth Vetter (2017, s. 59), opisuje dwie drogi estetyzacji w koncepcji Welscha. Pierwsza z nich ma swoje źródło w transcendentalnej estetyce Kanta, druga traktuje ją w kategorii rozważań o pięknie, których prekursorem był Baumgarten. Podstawowym założeniem tego rodzaju estetyki są słowa zaczerpnięte z „Estetyki i anestetyki” (1997, s. 71), gdzie czytamy: „(…) już rzeczywistość jest konstruowana”, „(…) już rzeczywistości pierwotne skonstruowane są estetycznie”.

Jak wyjaśnia Welsch (2017, s. 29), rozważania „est/etyczne” należy oprzeć na dwu wariantach „est/etyki”. Pierwszy z nich opisuje konieczność przejścia od zmysłowości bezpośredniej do zmysłowości wyższego rzędu; drugi natomiast wymaga transformacji postulatu nakazującego respektowanie przeobrażeń zmysłowości. Jak zauważa Welsch (2017, s. 30), estetyka źródłowa bazuje na pojęciu „αἰσθητική” (aisthetikê), co dosłownie oznacza: wrażenie owe, percepcję. Autor już we wstępie rozważań podkreśla, że „aisthesis” całościowo zwiera się w doznaniach intencjonalnych. Można zauważyć, że dosłowne odczytanie pojęcia, ukazuje dwa kierunki interpretacyjne. Pierwszy z nich wskazuje na wrażenie zabarwione emocjonalnie, drugi na postrzeganie (percepcję, ujmowanie), odnoszące się do wrażeń zmysłowych.

Welsch, podkreślając obecną do niedawana w filozofii tendencję do stawiania pojęć estetyki i etyki w całkowitej opozycji, wskazuje na punkty styczne pomiędzy naukami, uznając ich równoważność i wzajemne warunkowanie. W rozważaniach Walscha natrafiamy na neologizm: „est/etyka”, który podkreśla jedność estetyki i etyki z dostrzegalną różnością pojęć (obecny w wyrazie ukośnik skierowany w stronę prawą oddzielający człony pojęć). Należy podkreślić, że Welsch w żadnym fragmencie wywodu, nie wskazuje na chęć podjęcia próby zmierzającej do zastąpienia elementów etycznych estetycznymi. Autor natomiast prezentuje konsekwencje etyczne transformacji dokonywanych dziś w rozważaniach estetycznych,

a wiążących się z koniecznością rezygnacji ze zwykłych doznań przyjemności na rzecz zmysłowości wyższej. Zmiana myślenia estetyczno-etycznego od XVIII w. do czasów współczesnych, polega na rezygnacji z doznań usatysfakcjonowania bezpośredniego na rzecz usatysfakcjonowania o charakterze czysto ludzkim, co w konsekwencji, zdaniem Welscha (2017, s. 32-33), wynosi estetykę niemalże do etyki.

Welsch wysuwa w dyskursie autorski pomysł i proponuje inny wymiar estetyki, w której całość przedmiotu (dzieła) nie będzie wpływała na jego części składowe, zaś będzie stanowić akty dążenia za „pojedynczymi impulsami", by w konsekwencji móc wczuć się w źródłowe zmysłowe odczuwanie. Nowa sztuka Welscha dąży do pluralizmu, heterogeniczności, mnogości, posiada odmienną naturę etyczną. Taka estetyka oddaje sprawiedliwość temu, co różnorakie, co ma układ „est/etyczny". Opisany charakter kultury estetyczno-etycznej Welsch (2017, s. 52), nazywa kulturą „ślepej plamki" i opisuje „jest w swoich założeniach wrażliwa na to, co wykluczone, odrzucone, inne", docenia to, co dotychczas pochodziło ze sfery przejściowej. Autor zauważa (2017, s. 53) „Estetyka powinna mieć znaczenie dla *Lebensweltu* nie tylko – jak to jest współcześnie rozpowszechnione – jako „branża upiększająca", ale jako instancja „est/etyki". Estetyka może przybrać formę designu, ale jej „est/etyczny" rdzeń ma na celu sprawiedliwość".

Wyjątkowość „est/etyki" Welscha jest tematem dyskursu Vettera (2005, s.65), który stwierdza, że sztuka w żadnym razie nie podlega dyktaturze etyki. I dalej: „(…) nie stanowi ona także czystej formy paradygmatu, podług którego można by oceniać „życie". Nie jest ona „nieżyciowa", lecz pozostaje w związku z innymi dziedzinami egzystencji, do których należy również moralność. Związek ten ma charakter swoisty, oparty jest na relacjach właściwych sztuce. Ponieważ „kalistyczna" estetyzacja wkracza do wszystkich dziedzin życia (…), powstaje potrzeba pewnej korektywy na gruncie estetycznym. Sztuka nie przemienia się w ten sposób w moralność, lecz walczy z iluzorycznymi roszczeniami swego sprzymierzeńca".

Kolejnym teoretykiem dyskutującym o relacji estetyki i etyki jest Józef Tischner (1931-2000), uznawany za jednego z najwybitniejszych współczesnych filozofów polskich. Autor traktuje estetykę i etykę jako pojęcia synergiczne. Postaram się w niniejszej części rozważań przybliżyć koncepcję Tischnera opartą na wolności i trójjedni: piękna, prawdy i dobra.

Jak zauważa Tischner (2018, s. 51), sztuka odkrywa głęboki sens w ludzkim życiu, dzięki czemu przyznaje mu nowe wartości. Tischner sięga w rozważaniach do postaci rolnika. Zmagając się z trudami pracy, służy życiu i podtrzymuje je. Odmiennie wygląda kwestia pracy artysty. Jego działalność jest wynikiem natchnienia i wolności. Tischner (2018, s. 51), podkreśla znaczącą różnicę pomiędzy wolnością, a swawolą, wskazując, że wolność wymaga

od człowieka wyboru określonych wartości. Swawola występuje wówczas, gdy „wszystko wolno, bo nie ma żadnych wartości”. Zdaniem Tischnera, wolny artysta tworzący dzieło, czeka na natchnienie, które jest dla niego jak światło wskazujące jakie wartości należy wybrać, a jakie odrzucić.

W myśl rozważań Tischnera (2018, s. 51), zarówno praca rolnika jak i artysty jest równie ważna, gdyż: „Pełny rozwój człowieczeństwa wymaga współpracy jednych i drugich”. W ten sposób zaprojektowana i zorganizowana praca człowieka będzie tożsama z pracą artysty, której przysługują cechy wolności i natchnienia. Koncepcja Tischnerowskiej estetyki i etyki to próba polemiki ze stwierdzeniem rozpoczynającym rozważania filozofa, brzmiącym: „Są tacy, którzy sądzą, że sztuka jest ponad etyką” (Tischner 2018, s. 52). Autor już na wstępie podważa tę tezę, stwierdzając, o jej krzywdzącym wydźwięku wobec sztuki. Jak zauważa Tischner (2018, s. 52), każda działalność estetyczna i powstałe w jej wyniku dzieła sztuki nasączone są etycznością, gdyż są wynikiem twórczości wolnej oraz tworzenia według określonych wartości (twórczość nieswawolna).

Wartości, na których opiera się sztuka i działalność artysty, sprowadzają się do trzech wartości: piękna, prawdy oraz dobra. Tischner traktuje piękno jako główny wydźwięk sztuki. Dla tworzenia piękna, artysta tworzy swoje dzieło, pochłonięty całościowo samym pięknem. W twórczości estetycznej, zdaniem Tischnera (2018, s. 52), nie brakuje miejsca na prawdę i dobro, bowiem to one dopełniają piękno dzieła. Jak zauważa Tischner (2018, s. 52), w dalszej dyskusji: „Artysta, który to czuje, już jest w polu promieniowania etosu – najgłębiej pojętej moralności tworzenia”. Artysta stojący przed wyzwaniem utworzenia dzieła sztuki, podejmuje jedną z najtrudniejszych decyzji, jaką jest wybór określonych wartości. Twórca decyduje o pięknie i niepięknie, dobru i niedobru, prawdzie i nieprawdzie dzieła. Zatem słuszne jest postawienie pytania do dalszej dyskusji, co też robi Tischner, a mianowicie: „Gdzie spotykamy tak wymowną etyczność?”. Odpowiedź autora jest oczywista: w dziele sztuki będącym wytworem estetycznym.

Przyjęta przez Tischnera etyczność dzieła, ma swoje odzwierciedlenie w konkretnym przykładzie. Badacz w rozważaniach zawartych w „Etyce solidarności oraz Homo Sovieticus” sięga do dzieła „Pomnik Poległych Stoczniowców 1970”[24] jak i fragmentu wiersza Miłosza pt.: „Który skrzywdziłeś” (wydanym w roku 1953) umieszczonego na pomniku[25]. Dzieło pełni

[24] Pomnik Poległych Stoczniowców 1970 to jeden z najważniejszych polskich monumentów. Dzieło upamiętnia stoczniowców zamordowanych podczas protestów grudniowych protestów w 1970 roku. To symbol braku zgody na ograniczenia i apel o walkę dążącą do demokratyzacji państwa polskiego.

[25]Pomnik upamiętniając tragiczne prawdziwe wydarzenia, które miały miejsce w przeszłości (śmierć polskich stoczniowców), chroni je tym przed zapomnieniem i wypaczeniem.

również kolejną funkcję. Ma za zadanie pomóc odbiorcy w dostrzeżeniu wartości ukrytych w symbolach: kotwicach i krzyżach stanowiących temat przewodni dzieła. Pierwszy symbol można interpretować dwojako: jako znak pracy ludzkiej i nadziei. Grudniowe protesty, w wyniku których śmierć ponieśli robotnicy, zgładziły nadzieję człowieka i jego pracę. Jak zauważa Tischner (2018, s. 54), gdańskie krzyże są nawiązaniem do krzyża, na którym zawisł Jezus Chrystus. Wówczas nadzieja poniosła śmierć. Jednak mając na uwadze słowa Pisma Świętego, Chrystus zmartwychwstał, zmartwychwstała także nadzieja. Sam Miłosz (1953, s. 146), pisze: „Poeta pamięta/Możesz go zabić-narodzi się nowy". Dzieło sztuki sięga do prawdy głębokiej, choć ukrytej, prowokując człowieka, zdaniem Tischnera (2018, s. 54) do długiej kontemplacji.

Jak zauważa Tischner (2018, s. 54-55), dobro to wartość etyczna tkwiąca w dziele estetycznym. Dobro jako dowód dobroci ludzkiej, zawiera w sobie jasny apel: „Nie zabijaj". Biblijny przekaz został uaktualniony i przeniesiony do konkretnej sytuacji: nie uśmiercaj nadziei i pracy rąk ludzkich. Tischner nawiązuje do symboliki trzech krzyży z Golgoty, zaznacza, że tylko z jednego z nich padały bluźnierstwa. Rola trzech krzyży upamiętniających poległych stoczniowców jest taka sama: niosą nadzieję w ramach milczącego protestu społecznego. Za Tischnerem (2018, s. 55) czytamy: „Sztuka daje świadectwo wielkości człowieka – wielkości, która buduje się nawet w tragedii. Śladem tej wielkości ma być nowa międzyludzka solidarność sumień". W dziele sztuki zawarta jest kolejna rola, która polega na umoralnianiu, poruszeniu moralności człowieka, gdyż jak zaznacza Tischner (2018, s. 55) „Dzieło sztuki mówi tak, jak sumienie mówi do sumienia".

Innym kryterium sztuki, służącej wartościom jest piękno – swoista „synteza prawdy i dobra". Przedmiot piękny w odbiorze przyciąga uwagę odbiorcy, skupia myślenie i wzrok. Zdaniem Tischnera (2018, s. 55-56), piękno odkrywa prawdę interpretowaną przez autora jako „prawda o tym, co dobre". Prawdziwe dzieło sztuki to trójjednia: prawdy, dobra i piękna, mówiące całym sobą do wzruszonego odbiorcy. Pozorne dzieło nie jest harmonijne, kłuje w oczy iluzją prawdziwości i dobra. To wytwór powstały nie dla samego procesu tworzenia, lecz tylko dla osiągnięcia materialnego rezultatu, tworzonego niekiedy pod przymusem i strachem. Zewnętrzny niepokój i agresja wobec twórcy i procesu tworzenia nie wpłynie na jego spójność wytworu, gdyż, jak interpretuje tą sytuację Tischner (2018, s. 56), dzieło nie utrzyma ciężaru etyki.

Wolność i natchnienie to kolejne kryteria warunkujące powstanie prawdziwego dzieła i jednocześnie wpływające na autentyczność artysty i wiarygodność wytworu. Dzieło, które powstaje mimo uciemiężenia i agresji zewnętrznej nie jest prawdziwe. Artysta pozbawiony

wolności, tworzy bez natchnienia. Dzieło wówczas jest puste, mimo pozornej pełności formy i koloru. Jest czymś, czym w rzeczywistości nie jest. Owe udawanie, na co wskazuje Tischner (2018, s. 56) „zdradza upadek człowieka". Tworzenie pozorne definiuje upadek moralności ludzkiej.

Ciekawą relację estetyki i etyki prezentuje Henryk Elzenberg - polski filozof, esteta i etyk. Przewodnią kategorią i tematem rozważań autora jest piękno utożsamiane z wartością perfekcyjną oraz przeżycie estetyczne zachodzące w ludzkim umyśle. Przybliżenie teorii obiektywno-formalnej estetyki i etyki Elzenberga, skłania mnie do chociażby skrótowego opisu fundamentów aksjologii myśliciela.

Jak wyjaśnia Antonii Płoszczyniec (2016, s. 73), aksjologia Elzenberga dzieli się na dwie gałęzie: aksjologię formalną oraz aksjologię merytoryczną. Pierwsza z nich bada kilka istotnych z punktu filozoficznej nauki o wartościach zagadnień: analizę pojęć wartości i powinności, epistemologię wartości i powinności oraz antropologię wartości i powinności[26]. Aksjologia merytoryczna natomiast traktuje o charakterze relacji zachodzącej pomiędzy estetyką i etyką. Płoszczyniec (2016, s. 80), wyjaśnia, że filozof w początkowych rozważaniach dzieła: „O różnicy między 'pięknem' a 'dobrem'", podkreśla, że pogląd ujmujący piękno i dobro tożsamo nie jest wysoce powszechny, a często analizowany jest w kategorii błędu. Jednak sam Elzenberg zgadza się z nim. Jak wyjaśnia Płoszczyniec (2016, s. 80), Elzenberg zawężając pojęcia dobra i piękna do wartości ostatecznych o charakterze etycznym i estetycznym, utożsamia je ze sobą przyjmując pewien warunek. Piękno tożsame z dobrem jest tym pięknem, które, jest wartościowe z uwagi na samo siebie, nie zaś tym, które jest dobrem interpretowanym jako wartość utylitarna, bądź też jest narzędzie do osiągniecia innej wartości.

Jak zaznacza Elzenberg (1999, s.10), teza o taktowaniu piękna i dobra może być interpretowana z dwu odrębnych stanowisk. Pierwsze z nich opiera się na tezie formalnej, drugie zaś na tezie merytorycznej. Teza formalna, jak wyjaśnia Płuszczyniec (2016, s. 81), rozgałęzia się na dwie formy: skrajną i umiarkowaną. Teza formalna skrajna zakłada, że piękno i dobro to pojęcia tożsame, nie różnicujące się pod żadnym względem. Teza formalna umiarkowana neguje tożsamość piękna i dobra, zakładając, że: „(…) nie ma absolutnego pokrywania się pojęć: „piękno" i „dobro" jest tożsame w tym, co w treści obu pojęć jest obiektywne, lecz zachodziłaby różnica subiektywna" (Elzenberg 1999, s. 10). Teza merytoryczna zakłada zaś rozróżnianie znaczenia, nie celu nadawanemu dobru i pięknu. Autor stwierdza, że potwierdzalność tezy formalnej, zakłada również potwierdzalność tezy

[26] Antropologia wartości w rozumieniu Elzenberga polega na analizie relacji pomiędzy wartościami a świadomym podmiotem.

merytorycznej.

W myśl rozważań Elzenberga, że dobro to wartość etyczna, a piękno to wartość estetyczna, słusznym jest stwierdzić, że oba te pojęcia łączy pojęcie wartości. Elzenberg ścisłą relację pomiędzy wartością estetyczną piękna, a wartością etyczną dobra - określił w kategorii obiektywnej tożsamości. Zatem należy odpowiedzieć na pytanie, jakiego pochodzenia jest Elzenberowski obiektywizm. Płuszczyniec (2016, s. 84), odpowiada: „(…) piękno i dobro są obiektywnie tożsame, lecz nie można mówić o tożsamości zupełnej, ponieważ gdyby taka tożsamość zachodziła, niewytłumaczalne i zbędne byłoby występowanie tych trzech słów: „wartości", „piękna" i „dobra" (…). Różnica między pięknem a dobrem jest różnicą odmiennego ujmowania wartości i polega na zajmowaniu odmiennej postawy przez podmiot wobec wartości oraz na zachodzeniu odmiennych procesów psychicznych w podmiocie podczas zajmowania owych postaw". Można zatem domniemywać, że człowiek przeżywający wartość piękna i dobra odmiennie je interpretuje oraz różnie na nie reaguje.

Jak zauważa Płoszczyniec (2016, s. 84), wartości dobra i piękna w teorii Elzenberowskiej osadzone na odmiennych reakcjach psychicznych człowieka. Piękno jest ugruntowane na kontemplacji, zatem przedmiot i osoba są piękne wówczas, gdy stanowią obiekty poddawane kontemplacji. W przypadku dobra rzecz ma się inaczej. Przedmiot i człowiek są dobrzy wówczas, gdy stanowią obiekty dążeń, pragnień, innymi słowy: chcenia.

W ujęciu Płoszczyniec (2016, s. 87), Elzenberg powiązał estetykę i etykę, zaznaczając jednocześnie ich bezsporną jedność w sformułowaniu „piękno moralne", przytaczając przykład mężności na wojnie. Postawa bohaterstwa w czasie toczących się działań wojennych jest zarówno przedmiotem kontemplacji (warunek zaistnienia piękna) jak i celem dążeń ludzkich oraz chęcią woli (warunek istnienia dobra).

Mimo widocznych w rozważaniach Elzenberga dążeniach ku ukazaniu jedności estetyki i etyki, jako dwóch obszarów aksjologii, Płoszczyniec (2016, s. 87), wykazuje, że myśli estetyczne w twórczości polskiego filozofa były obecne znacznie wcześniej i zajmowały więcej miejsca w jego dyskusjach, stanowiąc główny człon jego działalności. Kolejna myśl wskazująca na górowanie estetyki nad etyką w rozważaniach Elzenberga, na którą wskazuje Płoszczyniec (2016, s. 87-88), mówi, że to, co jest dobre, należy uznać to za przedmiot wartościowy, nadać mu wartość w procesie zaaprobowania go, chcenia. Zaś pełne wartościowanie przedmiotu, może odbywać się jedynie na drodze głębokiej kontemplacji. Z wcześniejszego wywodu wynika, że skutkiem kontemplacji jest urzeczywistnienie się wartości piękna. Można zatem przyjąć, że piękno w teorii Elzenberga posiada przewagę na wartością dobra.

Dorobek naukowy Elzenberga, mimo dostrzegalnego wywyższania piękna nad dobro, wskazuje na dążenia estetyka, etyka i aksjologa, do obiektywno-formalnej synergii estetyczno-etycznej oraz różnic merytorycznych (różne znaczenie wartości estetyki i etyki, tożsamy cel wartości estetyki i etyki).

Agnieszka Smolicka (2010, s. 85)[27], określa relację estetyki i etyki u Elzenberga jako „estetycyzm etyczny", jednocześnie przyznając pięknu nadrzędność wobec dobra. Autorka (2010, s. 85) wskazuje, że: „Monizm aksjologiczny Elzenberga jest ponadto obarczony błędem szerokiego traktowania zarówno piękna, jak i dobra. Zbyt szerokie rozumienie tych wartości skutkuje niejednokrotnie ich nałożeniem się na siebie, nie wyjaśnia osobliwości specyfiki poszczególnych dziedzin wartości". Utożsamianie aksjologiczne wartości w teorii Elzenberga nie ujmuje wartości jego rozważaniom estetyczno-etycznym, a wręcz wyróżnia je na tle koncepcji innych myślicieli polskich, starających się scalić wachlarz różnorodnych wartości w jedną jakość.

Jak dodaje Krajski (2016, s. 60), estetyka i etyka nie istnieją rozłącznie od siebie. Estetyka jest uzupełnieniem braków w krnąbrnej i niespokojnej naturze moralnej człowieka. Odpowiada na aktualne potrzeby ludzkie. Powstałe w zamyśle i realizowane ręką ludzką wytwory, mają cechy prawdziwego dzieła sztuki, wówczas, gdy powstają w ramach ogólnie przyjętego porządku obyczajowego, obowiązku i ładu moralnego.

Zakładając, że sztuka dąży do realizacji potrzeby piękna, kardynalnym błędem jest rozłączenie jej od wartości dobra i prawdy. Jak zauważa Boecjusz (Grzybowski, 2007, s. 111), podporządkowanie człowieka trzem wartościom, które mają swe źródła w estetyce i etyce, generuje harmonię wewnętrzną, panowanie nad sobą oraz właściwą relację z samym sobą. Krajski (2016, s. 59) dodaje: „(…) Sztuka jako zdolność podporządkowana jest rozumowi i moralności. Podobnie jest również w wytworami sztuki, które pochodzą od człowieka i mają wpływ na osoby, które je poznają".

Niniejszą dyskusję podsumuję słowami księdza Morawskiego (Krajski 2016, s. 59): „Sztuka jest iście wielką i piękną rzeczą, ale przy całej swej wielkości i piękności nie jest ona bożkiem i jest po prostu rzeczą ludzką, czynem ludzkim, a wszystko co ludzkie podlega prawu moralnemu". Ponadto, należy stwierdzić, iż sztuka rozpatrywana podmiotowo i definiowana jako zdolność do wytworzenia pięknych rzeczy, pozwala dostrzec, że ta zdolność przynależy każdemu przedstawicielowi rodzaju ludzkiego. W konsekwencji, sztuka nie jest osłaniana przed oceną moralną żadnym parasolem. Należy jednak założyć, że sztuka podlega zarówno

[27] Praca doktorska dostępna na stronie internetowej pod adresem: http://www.sbc.org.pl. Dostęp z dnia 02.05.2019.

sądowi moralnemu jak antropologicznemu, gdyż artyście pierwotnie przynależy rola człowieka, dopiero drugorzędna rola to rola twórcy-artysty. Zarówno on sam jak i jego obowiązki względem ludzi oraz społeczeństwa poddane są prawom moralnym (Krajski 2016, s. 59). Ponadto, jak podaje Dutton (2019, s. 282): „(…) dzieło sztuki jest pomostem wiodącym do umysłu artysty, wystawionym na widok publiczny obiektem, który może ujawnić wewnętrzne życie artysty”, zatem w dziele można dostrzec nie tylko warstwę estetyczną. Przenika się pospołu z warstwą moralną, przemyconą przez artystę i zamkniętą w formie dzieła sztuki.

Kwestia relacji estetyki i etyki jest relacją obarczoną mylnym ryzykiem interpretacyjnym środowisk opowiadających się za innymi poglądami religijnymi, kulturowymi czy światopoglądowymi. Dowodem potwierdzającym powyższe założenie są np.: batalie sądowe pomiędzy autorami kontrowersyjnych wystaw artystycznych, a przedstawicielami środowisk chrześcijańskich. Jednak wbrew burzy światopoglądowej o zabarwieniu estetyczno-etycznym, ponadczasowa wydaje się być zasada mówiąca o tym, że sztuka powinna uznawać i przestrzegać panujących w danej społeczności zasad moralnych.

4. Teoria estetyki w ujęciu Kanta

Teoria estetyki Immanuela Kanta (1724-1804) była opisywana przez wielu myślicieli filozoficznych także na gruncie polskim i zagranicznym. Dokonali tego m. in.: Franciszek Chmielowski (2005), Mirosław Żelazny (2001, 2016), Włodzimierz Lorenc (1989), Georg W. H. Hegel (1964), Otfried Hoffe (2003), Holger Hoge (2005-2006). Mając na uwadze dorobek naukowy wspominanych przedstawicieli myśli filozoficznej, stając przed wyzwaniem zarysowania teorii estetyki autorstwa Kanta, zaznaczam, że jest to jedynie ogólna prezentacja poglądów filozofa z Królewca. Skrótowy charakter niniejszych rozważań podyktowany jest ograniczeniami ramowymi pracy.

Analizę teorii estetyki autorstwa Kanta, należy skupić wokół kilku istotnych elementów, stanowiących centrum myśli estetycznej filozofa z Królewca. Strukturę niniejszej części pracy traktującej o estetyce Kanta, dzielę na części poświęcone: sądowi smaku, filozofii piękna i wzniosłości, rozkoszy i przykrości estetycznej, subiektywizmowi teorii estetycznej oraz relacji piękna w przyrodzie oraz w sztuce.

Tę część pracy rozpocznę od cytatu autora zaczerpniętego z pierwszego rozdziału „Krytyki władzy sądzenia” zatytułowanego „Analityka estetycznej władzy sądzenia”. Za

Kantem (2004, s. 61), czytamy: „Aby odróżnić, czy coś jest piękne, czy nie, odnosimy wyobrażenia nie za pomocą intelektu do przedmiotu celem [uzyskania] poznania, lecz z pomocą wyobraźni (być może wiążącej się z intelektem) do podmiotu oraz jego uczucia rozkoszy albo przykrości”. Na podstawie powyższego fragmentu refleksji, można stwierdzić, że estetyka Kanta posiada charakter subiektywny, oparty na subiektywnym przedstawieniu przedmiotu estetycznego. Kantowskie piękno odnoszące się do uczucia podmiotu (nie zaś wyobrażenia przedmiotu) ma swoje uzasadnienie w słowach samego autora. Za Kantem (2004, s. 87) czytamy: „(…) piękno bowiem nie odniesione do uczucia podmiotu, samo dla siebie jest niczym”.

Filozofia estetyczna Kanta stawia w centrum rozważań sąd smaku traktując go w kategorii istoty piękna. Należy podkreślić, że sąd smaku nie jest sądem logicznym ani poznawczym. Za autorem (2004, s. 61), czytamy: „Sąd smaku nie jest więc sądem poznawczym, a zatem nie jest sądem logicznym, lecz estetycznym, przez co rozumie się sąd, którego racja determinująca nie może być inna jak tylko subiektywna”. Subiektywizm sądu smaku utworzony na postawie samoświadomości i bezinteresowności to największe wydarzenie estetyki Kanta.

Bezinteresowność sądu estetycznego to domena estetyki w ujęciu filozofa, zwanego przez Duttona (2019, s. 329) myślicielem, który „(…) wzniósł się w swych pismach na wyżyny ludzkiej wiedzy i doświadczenia”. Jak zauważa Kant (2004, s. 64): „Każdy musi przyznać, że sąd o pięknie, do którego wkrada się najdrobniejszy nawet interes, jest bardzo stronniczy i nie jest czystym sądem smaku. Aby w sprawach smaku odgrywać rolę arbitra, nie można w najmniejszym nawet stopniu być zainteresowanym w istnieniu danej rzeczy, lecz musi się pod tym względem być zupełnie obojętnym”. Bezinteresowność piękna w koncepcji estetycznej Kanta ugruntowana jest na niezależności wobec wyobrażeń i pojęć. Jak zauważa Kant w dalszej części rozważań (2004, s. 64-67) zatytułowanej „Upodobanie w tym, co jest przyjemne, połączone jest w interesem”, „(…) przyjemne jest to, co podoba się zmysłom w czuciu” (2004, s. 64). Można zatem zakładać w myśl rozważań filozofa, że to, co się podoba człowiekowi, podoba się z tego powodu, że wprowadza odbiorcę przedmiotu w stan przyjemności, a nawet rozkoszy. Natomiast to, co się nie podoba odczuwane jest przez podmiot jako przykre.

Kwestia rozkoszy i przykrości odnosi się do wewnętrznych odczuć ludzkich. I o ile w przypadku rozkoszy są to odczucia przyjemne, pozytywne, o tyle przykrość odnosi się do wzruszeń nieprzyjemnych. Kant (1999, s. 5) w „Pismach przedkrytycznych” wyjaśnia: „Różne odczucia przyjemności lub przykrości polegają nie tyle na własnościach pobudzających je

rzeczy zewnętrznych, ile na tym, że u każdego człowieka wywołują przyjemne bądź nieprzyjemne wzruszenia". Samo zaś zainteresowanie przedmiotem, które jest warunkiem wydania sądu estetycznego, zdaniem Włodzimierza Lorenca (1989, s. 135), stoi na pograniczu poznania i pożądania. W zamyśle Kanta (2004, s. 66), „To zaś, że sąd mój o pewnym przedmiocie, uznający go za przyjemny, wyraża pewne zainteresowanie tym przedmiotem, wynika jasno stąd, że to zainteresowanie budzi – przez [wywołanie czucia] – pożądanie tego rodzaju przedmiotów". Kantowskie podobanie się przedmiotu nie polega jedynie na wydaniu sądu estetycznego wobec niego, ale też na powiązaniu istnienia konkretnego przedmiotu do stanu podmiotu. Opisane odniesienie jest możliwe do zaistnienia jedynie wówczas, gdy dany stan podmiotu zostanie wytworzony i odczuty. Kant (2004, s. 67), ma na myśli nie tylko podobanie się przedmiotu, lecz także odczucie radości i cieszenie się z kontaktu z przedmiotem.

Kant, próbując wydać sąd estetyczny o przedmiocie, odwołuje się na zasadzie przeciwieństwa do wartości etycznej jaką jest dobro. Wartościując przedmiot jako dobry, podmiot wartościujący musi mieć o nim pewne pojęcie, posiadać określone informacje dające powód ku temu, by wydać o nim sąd wartościujący moralnie. W przypadku piękna, jak zauważa Kant (2004, s. 67-68), posiadanie „pewnego pojęcia" o pięknie, by wydać o przedmiocie osąd, że jest piękny, i że się podoba - nie jest niezbędne. Kant zdaje się w swoich rozważaniach wyraźnie odróżniać sąd o tym, co dobre od osądu o tym, co piękne, przytaczając przykłady: smacznej potrawy i zdrowia. Poddając ocenie potrawę, Kant (2004, s. 69), mówi o niej, że jest przyjemna i nie jest dobra[28]. Smak dania pobudza i zaspokaja zmysły ludzkie w sposób bezpośredni. W rozważaniach nad kwestią zdrowia, Kant podejmuje podobny wywód. Posiadanie dobrego zdrowia przez człowieka przynosi odczucie przyjemności (rozkoszy), gdyż osoba nie posiada dolegliwości fizycznych. Zdrowie rozpatrywane przez pryzmat wartości dobra, odnosi zdrowie do konkretnego celu. Człowiek w pełni sił fizycznych i psychicznych jest zdolny do „załatwiania wszystkich spraw".

Teoria estetyki w ujęciu Kanta szczegółowo opisuje pojęcie piękna. Nie jest na tyle jasna, by można było wskazać na łatwość analizy i interpretacji piękna w jego rozważaniach. Kozłowski (2000, s. 97) zarzuca Kantowi „(…) niedbałość stylu pisarskiego, niejasność ekspozycji źródeł, brak klarowności definicji". Höge (2006, s. 153), także krytykuje Kanta, pisząc, że: „(…) te definicje nie zostały ufundowane empirycznie".

Definicja piękna w teorii estetycznej Kanta, opiera się na trzech specyficznych znamionach sądu smaku. Filozof z Królewca opisuje je szczegółowo na 68 stronach (od strony

[28] Kant ma na myśli dobro w znaczeniu moralnym, nie zaś dobro w kontekście kulinarnym.

61 do strony 129, wydanie z roku 2004) dzieła „Krytyka władzy sądzenia" Pierwsza definicja piękna bazuje na zdolności podmiotu do oceny o jego pięknie. Kant (2004. s. 73) pisze: „Smak jest zdolnością do oceniania pewnego przedmiotu lub sposobu przedstawiania na podstawie zupełnie bezinteresownego podobania się lub niepodobania. Przedmiot takiego upodobania nazywa się pięknym". Drugie znamię teorii sądu smaku, ściśle wiąże się z pierwszą opisaną definicją piękna. Kant (2004, s. 74), utożsamia je z tym, co nie wymaga określania pojęciowego, jest obiektem powszechnego upodobania. Filozof z Królewca interpretuje tę definicję piękna w odniesieniu do ogółu ludzkiego, bowiem to co podoba się człowiekowi (ma upodobanie w jakimś przedmiocie), i jest to podobanie o charakterze bezinteresownym, wówczas należy przyjąć, że ten sam przedmiot, podoba się też innym z uwagi na to, że posiada „(…) w sobie jakiś powód upodobania [ważny] dla każdego człowieka". Z wywodów Kanta (2004, s. 75), wynika, że powodu podobania się nie należy szukać u osoby żywiącej swobodne upodobanie do przedmiotu, lecz w przedmiocie tak, by inni również mogli przypisać mu podobne cechy (podobania się, upodobania), a dzięki temu także „założyć jego ważność dla każdego człowieka".

Upodobania się, na co wskazuje Kant (2004, s. 76, 79), nie można utożsamiać z doznawaniem przyjemności. Autor zaznacza, że to, co wywołuje u człowieka poczucie przyjemności, posiada charakter osobisty, opierający się na uczuciach, zatem sąd piękna i przyjemności to sąd ograniczający się tylko do osoby, która dokonuje sądu. O sporach między ocenami osądów indywidualnych, Kant wypowiada się surowo, określając je „głupimi". Za filozofem z Królewca (2004, s. 76), czytamy: „Spierać się o to z tą intencją, aby sąd innych różny od naszego piętnować jako niesłuszny, tak, jak gdyby był on logicznie przeciwny naszemu - byłoby głupotą". Można zatem przypuszczać, że zasada mówiąca o indywidualności[29] oceny tego, co przyjemne jest w interpretacji Kana zasadna.

Zasada powszechności opierająca się na estetyce, nie zaś logice, z perspektywy interpretowania piękna wygląda odmiennie. Zdaniem Kanta (2004, s. 77), nie można mówić o przedmiocie jako o obiekcie pięknym, gdy ten jest piękny jedynie w odbiorze jednej osoby (dokonującej sądu estetycznego), „(…) jeśli jednak uznaje [człowiek] coś za piękne, to przypisuje także innym to samo właśnie upodobanie (…)". Kant w dalszej części dyskusji opisuje powszechność sądu smaku dotyczącą piękna jako: „pospolicie ważne" i „publiczne" (2004, s. 79). Należy podkreślić, że Kantowska powszechność sądu estetycznego piękna zawiera jedynie subiektywną „ilość sądu" (istotność dla każdego). Kant dodaje stwierdzenie

[29] Indywidualność w dziele Kanta określona jest jako „własność" lub „odrębność".

o wolności człowieka do wydawania sądów estetycznych, bowiem (2004, s. 83): „Sądu o tym, czy pewien ubiór, pewien dom lub pewien kwiat jest piękny, nikt nie da sobie narzucić żadną gadaniną o racjach lub zasadach".

Trzecia definicja piękna w teorii estetycznej Kanta, utożsamia piękno z celowością danego przedmiotu. Kant (2004, s. 117), pisze: „Piękno jest formą celowości danego przedmiotu, o ile zostaje ona w nim spostrzeżona bez wyobrażenia jakiegoś celu". Cel definiowany jest przez filozofa z Królewca (2004, s. 89) jako: „(…) przedmiot pojęcia, o ile uważamy, je za przyczynę tego przedmiotu (za realną podstawę jego możliwości); przyczynowość zaś pojęcia w odniesieniu do jego przedmiotu – to celowość („forma finalis"). Podstawą sądu smaku, pozwalającego na refleksję o pięknie przedmiotu jest forma celowości przedmiotu – lub jak dodaje Kant (2004, s. 91), sposobu przedstawienia danego przedmiotu. Kant (2004, s. 91-92), wyjaśnia, że jedynie subiektywna celowość w ujawnianiu się określonego przedmiotu, czyli forma celowości w wyobrażeniu przedmiotu, za pomocą którego otrzymujemy konkretny przedmiot, stanowi „upodobanie, o którym bez [pośrednictwa] pojęcia wydajemy sąd jako o zdolnym do powszechnego udzielania się i o który tym samym stanowić może rację określającą sąd smaku".

Sąd smaku, w interpretacji Kanta (2004, s. 100), jest nie zależy zupełnie od doskonałości (jej pojęcia) z uwagi na charakter estetyczny sądu[30]. Piękno utożsamiane w teorii estetycznej filozofa z Królewca z „formalną subiektywną celowością", nie zawiera w swojej interpretacji pierwiastka doskonałości. Sąd estetyczny o pięknie, jak dalej dowodzi Kant (2004, s. 103), jest sądem wyjątkowego rodzaju, który nie wyposaża podmiotu w poznanie przedmiotu i nie ukazuje żadnej jego właściwości, bowiem poznanie umożliwia jedynie sąd logiczny. Wówczas, mamy do czynienia z pięknem czystym. Jak wyjaśnia Kant (2004, s. 104), sąd estetyczny ukazuje jedynie „(…) celową formę w determinowaniu władz wyobrażeniowych, które się nim zajmują". Podając kolejny argument przemawiający za słusznością określenia sądu mianem estetycznego, jest to, że jego „racją determinującą" jest odczucie wewnętrzne, nie zaś pojęcie.

W rozważaniach estetycznych Kanta, spotykam się ze szczególnym przypadkiem sądu smaku, w konsekwencji którego podmiot uznaje przedmiot za piękny, biorąc pod uwagę konkretne pojęcie. Kant zaznacza (2004, s. 105), że wówczas sąd smaku nie jest czysty. Piękno „li tylko zależne" przysługuje pojęciu, nie zaś przedmiotowi. Jest to tzw. „piękno uwarunkowane" pojęciem szczególnego celu. Kant podając przykłady piękna czystego („piękna tej lub owej rzeczy"), wspomina o kwiatach należących do „wolnego piękna

[30] Sąd estetyczny posiada subiektywne podstawy, zatem jego determinantą nie może być pojęcie, czyli – jak interpretuje to Kant – także nie pojęcie określonego celu (2004, s. 103).

przyrody", które to „(…) podobają się jako wolne i samo dla siebie". Inaczej z kolei jest z pięknem „li tylko zależnym". Tutaj przykładem Kanta jest m. in. piękno człowieka, konia, budynku. Piękno tych obiektów zakłada, o czym pisze Kant (2004, s. 107), podjęcie przez podmiot celu, determinującego, czym dany obiekt ma być oraz „pojęcie jego doskonałości". Można zakładać zatem w myśl rozważań filozofa z Królewca, że mamy w tym drugim przypadku do czynienia z pięknem, które jest całkowicie zależne od pojęcia przypisywanemu przedmiotowi.

Kant (2004, s. 109), wyjaśniając szczegółowo charakter sądu smaku w odniesieniu do „przedmiotu o określonym celu", podaje inny wariant, kiedy sąd estetyczny może być jednak czysty. Głównym czynnikiem decydującym w tym przypadku o charakterze sądu, jest sam podmiot. Sąd będzie czysty wówczas, gdy podmiot rzeczywiście nie posiadał żadnej wiedzy o celu lub też jego sąd nie był od znanego celu uzależniony. Podmiot jednak takim zabiegiem estetycznym naraża się na społeczny ostracyzm estetyczny, który wskazywałby na „zarzut złego smaku" ze strony innych, uznających dany przedmiot nie za piękny w formie czystej, lecz za piękny „li tylko zależny".

Czwarta definicja piękna w Kantowskiej teorii estetycznej, traktuje piękno jako coś, co: „(…) bez pomocy pojęcia poznaje się jako przedmiot koniecznego upodobania" (Kant 2004, s. 124). I w przypadku owego definiowania piękna należy się zastanowić nad kwestią uznania przedmiotu za piękny w osądzie estetycznym. W myśl rozważań Kanta, określenie czegoś pięknym, opierając się na uczuciu, zabrania niejako innym, by ci posiadali myślenie sprzeczne. Owo uczucie, jak zaznacza Kant (2004, s. 123), ma charakter „wszystkim wspólny" nie zaś osobniczy. Sąd estetyczny nie zmusza drugiego człowieka, by ten był przychylny naszemu osądowi, jednak, by ten „się z nim zgodził". To subiektywna zasada – dodaje Kant (2004, s. 123) lecz jest ujmowana jako powszechna dla każdego człowieka i powinna ubiegać się o społeczne uznanie z uwagi na ludzką ambicję do osądzania smaku. Rozważania „Księgi pierwszej" „Analityki piękna" kończą się myślą wymagającą dalszej dyskusji i badań, czy „sąd smaku ma charakter pierwotny i naturalny, czy wymaga utworzenia jednomyślności usposobienia"?

Druga główna część „Krytyki władzy sądzenia" autorstwa Kanta traktuje o wzniosłości i wydawaniu sądów o wzniosłości. Wzniosłość (podobnie jak piękno), nie wynika z sądu zmysłowego ani logicznego, zaś z sądu refleksyjnego (Kant 2004, s. 130). Sądy o pięknie i wzniosłości mają charakter jednostkowy, jednak, na co wskazuje Kant (2004, s. 131), dążą do ogólnej istotności dla wszystkich ludzi. Po krótkim zarysowaniu podobieństw piękna i wzniosłości, należy odnieść się do punktów różnych, co też czyni w „Księdze drugiej"

Immanuel Kant. Z uwagi na obszerny materiał do analizy traktującej piękno i wzniosłość, zaprezentuję ich różność w tabeli nr 3.

Tabela 3. Różnice między pięknem a wzniosłością w teorii estetycznej Kanta

Kategoria	Piękno	Wzniosłość
Czego dotyczy?	Formy przedmiotu	Przedmiotu, który nie posiada formy, jeśli wyobrażona nieograniczoność uzupełnia [myślowo] całość
Czym jest?	Unaoczniającym się przedstawieniem nieokreślonego pojęcia intelektu	Unaoczniającym się przedstawieniem nieokreślonego pojęcia rozumowego
Relacje z upodobaniem	Łączy się z wyobrażeniem jakości	Łączy się z wyobrażeniem ilości
Gatunek upodobania/uczucia	Poczucie intensywniejszego życia; zgodnego z powabami i grą wyobraźni; rozkosz pozytywna	Poczucie jest rozkoszą powstającą jedynie pośrednio; konsekwencją jest zahamowanie sił życiowych, a następnie gwałtowny napływ sił. Powoduje podziw i szacunek podmiotu, spokojną kontemplację
Przyroda	Piękno w przyrodzie wiąże się z celowością formy, staje się przedmiotem upodobania	Unaoczniająco przedstawia wzniosłość jaką można napotkać w umyśle

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kant 2004, s. 130-134.

Jak uważa Kant (2004, s. 136), wzniosłe jest to, „co absolutnie wielkie”[31]. Filozof (2004, s. 137), zdaje się być świadomym trudności definicyjnej wielkości, zatem stwierdza, że żadna definicja nie jest w stanie oddać wymiaru absolutnego terminu wielkość. Jedyne studium interpretacyjne wielkości, to studium porównawcze. Kant (2004, s. 140), opisuje: „Wzniosłe jest to, w porównaniu z czym wszystko inne jest małe”. W interpretacji Kanta (2004, s. 140) wzniosły jest nie przedmiot, zaś nastój ducha podmiotu, wywołany przez refleksyjne wyobrażenie. W tym miejscu wywodu należy się skoncentrować wokół pozycji przyrody w teorii estetycznej filozofa z Królewca. Zdaniem myśliciela (2004, s. 148) przyroda ma wzniosły charakter widoczny w tych zjawiskach, w których ugruntowana jest jej scalona nieskończoność. „Ludzki umysł – rozpoczyna dalsze rozważania o wzniosłości Kant (2004, s. 153), wyobrażając sobie to, co jest wzniosłe w przyrodzie, czuje się [więc] poruszony, podczas gdy w estetycznym sądzie o pięknie w przyrodzie trwa w spokojnej kontemplacji”.

[31] W koncepcji wzniosłości Kanta absolutnie wielkie jest to, co jest wielkie ponad wszelakie porównanie.

Poruszenie, które towarzyszy wzniosłości jest tożsame ze wstrząsem, gdyż podobnie jak ono następuje gwałtownie i dosyć szybko mija.

Przyroda w rozważaniach Kanta (2004, s. 157), traktowana jest jako: „(…) potęga nie mająca nad nami przemocy (…)". Należy w tym miejscu wyjaśnić znaczenie pojęć potęga oraz przemoc, co też czyni filozof. Dla autora potęga znaczy tyle, co władza, która posiada znaczną przewagę nad innymi barierami. Przemoc w interpretacji autora, występuje wówczas, gdy władza ma znaczną przewagę również nad sprzeciwem (oporem) tego, który sam jest władzą. Przyroda wzniosła wzbudza w człowieku lęk. Kant (2004, s. 157), podaje przykład sytuacji, kiedy to przedmiot można uznać za wzbudzający lęk nawet wówczas, gdy człowiek się go nie lęka. Dzieje się tak wówczas, gdy człowiek wyobraża sobie, że stawia opór danemu przedmiotowi lub podmiotowi i jednocześnie wie, że wszelki opór jest daremny. Dobrym przykładem opisanej sytuacji jest relacja człowieka z Bogiem, którą przybliża filozof z Królewca. Człowiek wierny Bogu i Jego przykazaniom, boi się siły, mocy i sprawstwa Twórcy, nie lękając się Go jednocześnie. Jest świadomy, że swoim życiem wypełnia przykazania i nie sprzeciwia się woli Ojca Niebieskiego.

Kant (2004, s. 157-158) zauważa, że jedynie osoba, która odczuwa lęk, może wydać sąd o wzniosłości przyrody, gdyż stara się za wszelką cenę unikać przedmiotu, który wywołuje w niej stan niepokoju. Podczas podziwiania wzniosłości przyrody, człowiek powinien znajdować się w niezagrażającej przestrzeni. Widok przyrody silniej pociąga człowieka, im lęk odczuwany w kontakcie z przyrodą jest większy. Zatem jak zakłada Kant, przedmioty określamy jako wzniosłe wówczas, gdy wpływają na duszę i wynoszą ją do rangi nadzwyczajnej, wyzwalając w człowieku moc sprzeciwiania się, prowokującą do tego, by starać się sprostać pozornej nadmocy i potędze natury.

Wzniosłość w teorii estetycznej Kanta przedstawiona jest za zasadzie porównania z pięknem, dlatego też mimo trudności definicyjnej pojęcia, można ją zrozumieć. Podsumowując niniejszą cześć rozważań poświęconą wzniosłości przyrody, należy powtórzyć za autorem (Kant 2004, s. 169), że przedmiot jest wzniosły wówczas, gdy jego wyobrażanie wywiera w umyśle człowieka myśl, by przyrodę: jej wszechmoc, nieskończoność i heterogeniczność traktować jako „unaoczniające przedstawienia idej". Myślenie o wzniosłości przyrody wyzwala w człowieku szlachetność myślenia.

Teoria Kanta uwzględnia także interpretację sztuki (różnej od przyrody, nauki, rzemiosła), jej piękna i genialności. Sztuka, jak wyjaśnia Kant (2004, s. 224), jedynie wówczas jest możliwa, gdy działania człowieka mają charakter wolny i rozumowy. Sztukę ujmowaną w kategorii jej wytworów będących skutkiem działań ludzkich i zręczności człowieka, filozof

z Królewca (2004, s. 225), odróżnia od nauki. Sztuką nie jest działanie człowieka według określonej instrukcji oraz podejmowanie czynności z uwagi na znany i oczekiwany cel i jego osiągnięcie. Sztuką – zdaniem Kanta (2004, s. 226), jest coś, co do czego człowiek nie posiada początkowo umiejętności wytworzenia.

Jak zauważa Kant (2004, s. 226), sztuka jest różna także od rzemiosła. Ma charakter wolny, zaś rzemiosło (sztuka zarobkowa), z racji swoich wytworów, posiada charakter zarobkowy. Kolejnym czynnikiem różnicującym sztukę i rzemiosło jest cel, z uwagi na jaki człowiek podejmuje działania. Artysta tworząc dzieło, odczuwa przyjemność, sam proces tworzenia wytworu jest dla niego ważny i przyjemny. Inaczej rzecz ma się w przypadku rzemieślnika. Tworząc, nieraz robi to z przymusu, mając na względzie pieniądze, jakie zyska po wykonaniu pracy, zaś samo zajęcie może nie być dla niego przyjemne.

Dalsza cześć rozważań Kanta, koncentruje się wokół pojęcia sztuki pięknej (estetycznej). Sztuka jest sztuką piękną, jak wyjaśnia Kant (2004, s. 228), wówczas, gdy sam sposób przedstawienia jest celowy. Kryterium sztuki pięknej (estetycznej) jest „refleksyjna władza sądzenia", nie zaś czucie o charakterze zmysłowym. O relacji sztuki pięknej i przyrody Kant (2004, s. 230), pisze: „Przyroda była [dla nas] piękną, gdy wyglądała zarazem jak sztuka; sztuka zaś może tylko wtedy być nazwana sztuką, a mimo to wydaje się nam przyrodą". Piękno zarówno sztuki jak i przyrody jest wówczas, gdy piękno podoba się człowiekowi w sądzie wydawanym na temat przedmiotu.

Filozof z Królewca (2004, s. 231), podejmuje kwestię genialności (talentu) i rozpatruje ją w kategorii talentu ustanawiającego normy dla sztuki. Z rozważań autora wynika, że wyjątkowe zdolności artysty mają charakter wrodzony, zatem swoje źródło posiadają w przyrodzie. Kant (2004, s. 231) zauważa: „(…) genialność jest wrodzoną dyspozycją umysłu (ingenium), za pomocą, której przyroda ustanawia prawidła dla sztuki". Dariusz Pakalski (1994, s. 137) i Jowita Woszczyńska (2004, s. 66) dodają, że genialność jest wyjątkową zdolnością dostrzegania piękna w naturze i adaptowania jej w piękno dzieła wytworzonego przez człowieka (piękna sztuki). I dalej (Pakalski 1994, s. 137): „Geniusz jest zatem osobowością potrafiącą oddać strukturę celowości przyrody w dziele sztuki". Można zatem zakładać, że człowiek genialny, który posiada silną relację z naturą, tworzy wytwory sztuki, które poruszane są jej pięknem i wyjątkowością. Tabela przedstawiona poniżej prezentuje cechy genialności.

Tabela 4. Cechy genialności

Cecha	Opis cechy genialności
Oryginalność	Genialność - talent do tworzenia czegoś, do czego nie ma instrukcji, planu, ram organizacyjnych.
Kreowanie wzorów jako kryteriów oceny sztuki	Genialność - jej wytwory są czymś przykładowym mimo tego, że same nie są wynikiem naśladowania, służą innym jako egzemplarz.
Celowe ukierunkowanie na piękno	Genialność - nie opisuje i nie wykazuje procedury powstania dzieła sztuki, zatem i sam artysta nie zna źródła genialności swoich dzieł.
Samorzutność twórczości	Genialność- jest pośrednikiem, za pomocą którego przyroda dyktuje prawidła sztuce, jedynie wówczas, gdy sztuka jest piękna

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kant 2004, s. 323-233, Woszczyńska 2004, s. 66.

Rozważania Kanta (2004, s. 237), prowokują myśl, że genialność jest niezbędnym warunkiem tworzenia przedmiotów pięknych, smak natomiast potrzebny jest by osądzić piękno przedmiotu. Można zatem określić sztuki piękne mianem sztuk geniuszu lub produktu geniuszu. Kant następnie przechodzi do próby wskazania różnic pomiędzy pięknem przyrody, a pięknem rzeczy i relacją między nimi. Stwierdza (2004, s. 237): „Piękno przyrody jest piękną rzeczą; piękno sztuki jest pięknem przedstawienia pewnej rzeczy”. Sztuka piękna, zauważa Kant (2004, s. 239), jest doskonała z racji tego, że przedstawia w sposób piękny te rzeczy, które określane są w przyrodzie jako mało urodziwe, brzydkie, a wręcz szpetne („furie, choroby, spustoszenia wojenne”). Kant jest zwolennikiem teorii, że tylko jednej formy brzydoty artysta nie jest w stanie przedstawić w sposób piękny. Ma na myśli te rzeczy, które wzbudzają u odbiorcy wstręt. W relacji smaku do genialności w teorii estetycznej Kanta (2004, s. 251), autor daje prym i ważkość smakowi nad genialnością, sugerując, że smak jest niezbędnym kryterium uwzględnianym przy sądzeniu sztuki w kategorii sztuki pięknej, wśród której Kant (2004, s. 261), szczególnie wyróżnia poezję[32] i muzykę[33].

[32] Kant uważa, że poezja jako jedyny rodzaj sztuki prawie całościowo zawdzięcza swoje powstanie genialności i paralelnie najrzadziej i w najmniejszym stopniu poezja poddaje się przepisom i idei naśladownictwa. Uposaża wyobraźnię w wolność, ubogaca umysł.

[33] Muzyka przemawia do odbiorcy za pomocą uczuć, nie zaś pojęć (podobnie do poezji), jednak nie pozostawia w umyśle człowieka śladów do dalszych przemyśleń, co porusza umysł. Muzyka – zdaniem Kanta – charakteryzuje się „brakiem ogłady”, gdyż jej dźwięki wykraczają znacznie dalej poza grono włączone do muzykowania, np. na sąsiadów (Kant 2004, s. 266), znacznie ograniczając wolność innych.

Podsumowując rozważania traktujące o teorii estetycznej w ujęciu Immanuela Kanta, należy podkreślić, że miała wielu przeciwników. Kuźmicz (2009, s. 177), pisze: „(…) filozofia Kanta, była raczej uwstecznieniem, niż krokiem naprzód”. Mimo dosyć surowych ocen wartości teorii filozofa, dotyczących samych merytorycznych treści, jak i sposobu formułowania myśli, jego rozważania są nadal aktualne i zajmują wysoką pozycję wśród myślicieli filozoficznych. Sam świat wartości został wprowadzony do nauki nowożytnej przez Kanta (Smolicka 2010, s. 25)[34]. Pod wpływem jego refleksji, prężenie rozwijały się prawo i politologia XIX w. zaś pod koniec XX w. jego myśli uznano za nowatorskie w obszarze prawa międzypaństwowego[35]. Synteza sądu estetycznego Kanta jest determinowana subiektywnie. Można zatem zakładać, że i całe przeżycie estetyczne to coś znacznie bardziej złożonego od prostego stanu odczuwania przyjemności. Kantowskie upodobanie estetyczne posiada określony kształt, podoba się powszechnie i ogólnie. Jednak o tym, czy przedmiot się podoba czy też nie, decyduje sąd jednostkowy. Można założyć jednak, że to co się podoba wielu osobom, zdobędzie uznanie również innych ludzi. Wydaje się, że teorii estetycznej Kanta uwidacznia się zasada powszechności, którą trudno zamknąć w konkretnych regułach.

Refleksje i dyskusje Kanta pozwalają przypuszczać, że „(…) obraz lub utwór muzyczny wzbudza w nas podziw zwłaszcza wtedy, gdy jest efektem połączenia jedynych w swoim rodzaju cech: zdolności, talentu i kunsztu artysty (…)” (Luty 2019, s. 16).

5. Przeżycie estetyczne w ujęciu Romana Ingardena

Rozważania estetyczne Romana Ingardena włączają go do grona najznakomitszych estetyków współczesności oraz definiują go jako jedynego polskiego fenomenologa, który swoim dorobkiem naukowym zasłynął w Europie i na świecie. Z uwagi na znaczenie i rangę jego koncepcji przeżycia estetycznego, zasługi badawcze filozofa z zakresu estetyki oraz wyjątkową „doniosłość teoretyczną” sięgającą do metody fenomenologii, postaram się przybliżyć pokrótce życiorys autora.

Jak opisuje Bogdan Ogrodnik (2000, s. 7), Roman Ingarden urodził się w Krakowie 5.02.1893r. w bogatej rodzinie, w której ojciec: Roman Kajetan Henryk był inżynierem wodnym. Matką natomiast była Witosława Radwańska, pochodząca z Krakowa. We Lwowie

[34] Praca pochodzi ze źródła internetowego, zasobu Śląskiej Biblioteki cyfrowej, adres strony http://www.sbc.org.pl, dostęp z dnia: 05.05.2019r.
[35] Na podstawie artykułu naukowego zaczerpniętego ze strony internetowej Polskiego Towarzystwa św. Tomasza z Akwinu. Strona dostępna pod adresem: http://www.ptta.pl/; dostęp z dnia: 05.05.2019r.

ukończył gimnazjum, zaś filozoficzną przygodę życia rozpoczął od studiów u założyciela szkoły lwowsko-warszawskiej: Kazimierza Twardowskiego. Ingarden w 1918 r. wygłosił pracę doktorską zatytułowaną: „Intuition und Intellekt bei Henri Bergson. Darstellung und Versuch einer Kritik". Ingarden – o czym wspomina Ogrodnik (2000, s. 8), wdawał się w liczne dysputy filozoficzne z Edith Stein[36]. Pracował jako nauczyciel m. in. filozofii, matematyki i niemieckiego. Rozprawa habilitacyjna głoszona w 1924 r. pt.: „O pytaniach esencjalnych" otworzyła mu drzwi do dalszych filozoficznych kontaktów. I tak w 1927 r. uczęszczał na wykłady Martina Heideggera, zdaniem Ogrodnika (2000, s. 9), nie był zafascynowany jakością wywodów fenomenologa. W 1933 r. zdobył tytuł profesora nadzwyczajnego. Poglądy Ingardena po wojnie nie cieszyły się dużym uznaniem. Krytykując logicyzm i filozofię narodową został naukowo wyobcowany. Jego aktywność w tajnym kształceniu studentów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Lwowskiego, a wcześniej prowadzone wykłady także we Lwowie, cieszące się dużą popularnością, utwierdziły go w procesie naukowego dojrzewania estetycznego (Ogrodnik 2000, s. 10).

Po wojnie (1942 r.) Ingarden objął II Katedrę Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego, wydał dwa tomy „Sporu o istnienie świata" oraz „Szkice z filozofii literatury" (Ogrodnik 2000, s. 11-12). Odsunięcie przez władze komunistyczne od działalności na uczelni, skłoniły go do podjęcia pracy tłumacza, jednego ze słynniejszych dzieł Kanta: „Krytyki czystego rozumu". Jak wyjaśnia Tyszczyk (2005, s. IX), czas, w którym został niejako zawieszony w pracy na Uniwersytecie Jagiellońskim, poświęcał na dojazdy m. in. do Lublina. Tam też na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim prowadził, cieszące się dużym uznaniem wśród studentów i kadry, wykłady. Rok 1957 okazał się – na co wskazuje Ogrodnik (2000, s. 12), przełomowy. Wówczas Ingarden powrócił do pracy na uczelni. Działalność naukowa Ingardena poszerzyła swój obszar. Poza Rzymem, Brukselą, Paryżem, Amsterdamem, prowadził wykłady w Stanach Zjednoczonych (1959-1960) i Oslo (1967). W następnych latach – jak wymienia Ogrodnik (2000, s. 12), zostały wydane kolejne pozycje, ukazujące kunszt myśli filozoficznej autora, m.in. „Studia z estetyki" (trzy tomy), „U podstaw teorii poznania (pierwszy tom), „Książeczka o człowieku". Fenomenolog estetyczny niespodziewanie zmarł w 1970 r. na dzień po wyprawie w góry, po której doznał wylewu krwi do mózgu. Mimo, że zmarł w podeszłym wieku (77 lat), jego uczennica i współpracownica Maria Gołaszewska (1993, s. 9-10), pisała, że zmarł młodo, gdyż do końca swojego życia poświęcał się aktywnie rozważaniom filozoficznym z wielką pasją, zaangażowaniem i czyniąc to w prawdzie.

[36] Edith Stein była niemiecką filozof, świętą i męczennicą Kościoła wyniesioną na ołtarze przez papieża Jana Pawła II w 1998r.

Mając na uwadze wybitny dorobek naukowy Ingardena, wielowymiarowość fenomenologii przeżycia estetycznego i, co dodaje Tyszczyk (2005, s. X): „(…) chirurgiczną precyzję pojęć, rozległość obszaru badań i niezwykle spójną wizję sztuki", staję przed zadaniem odtworzenia teorii przeżycia estetycznego filozofa. I o ile problematyczność tej kwestii, stanowi dla mnie wyzwanie naukowe, o tyle radość jaką posiadam z szerzenia estetycznych myśli przewodnich ucznia Husserla, wynagradza moją niepewność.

Filozofia Ingardena zdaje się być rzetelnie i szczegółowo opracowana i opisana na kartach prac, m. in.: Bogdana Ogrodnika: „Ingarden" (2000); Anity Szczepańskiej: „Estetyka Romana Ingardena", Marii Popczyk (1992) czy też Andrzeja Tyszczyka: „Sztuka i Wartość. O estetyce Romana Ingardena" (2005).

Jak wyjaśnia Tyszczyk (2005, s. XI), przeżycie estetyczne jest jednym z podstawowych terminów estetyki ogólnej. Jednak, aby właściwie rozpocząć rozważania dotyczące przeżycia estetycznego, należy odpowiedzieć na pytanie, czym jest sztuka w rozumieniu Ingardena. Odpowiedź Ingardena brzmi: sztuka to dzieło sztuki (Tyszczyk 2005, s. XVIII) posiadające funkcję estetyczną, pozbawione natomiast roli praktycznej i poznawczej. Ciekawą interpretację sztuki i dzieła sztuki prezentuje Dutton (2019, s. 100-111), opisując cechy charakterystyczne sztuki traktowanej jako kategoria uniwersalna[37]. Istota dzieła sztuki, na co wskazuje Tyszczyk (2005, s. XVIII), w komentarzu analitycznym do tekstów polskiego fenomenologa, polega na „byciu spostrzeganym" (spostrzeżenie estetyczne) oraz na doświadczanym wówczas przeżyciu estetycznym. Niniejsze rozważania skoncentruję na drugim z wymienionych elementów. Jednocześnie zaznaczam, że kwestie estetyczne krzyżują się, zatem próby dokonania opisu przeżycia estetycznego nie sposób jest odłączyć od teorii dzieła sztuki, wartości dzieł sztuki, czy samej teorii estetyki.

Na wstępie refleksji Ingardena zatytułowanych: „Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny" (2005, s. 192), autor zaznacza, że przedmiotu estetycznego nie należy utożsamiać z jakimkolwiek elementem świata realnie istniejącego, stanowiącego przedmiot działania ludzkiego czy element poznania. Jednak, na co wskazuje filozof, możemy doświadczyć sytuacji pozornych, polegających na podziwianiu i zachwycaniu się np. kwitnącymi kwiatami na wiosennych drzewach. Wówczas, podmiot dostrzega to, co rzeczywiście realne i to jest

[37] Denis Dutton w 12 punktach prezentuje ważne i powszechnie uznawane warunki istnienia dzieła sztuki. Sam autor wyznaje, że jego autorska lista cech dzieła sztuki nie posiada znamion innowacyjnych. Dutton do cech dzieła zalicza: bezpośrednią przyjemność, biegłość i wirtuozerię, styl, nowatorstwo i kreatywność, krytykę, naśladownictwo, szczególne miejsce/ wyjątkowość, wyrażanie indywidualności, nasycenie emocjonalne, wyzwanie intelektualne, tradycje i instytucje sztuki, wyobraźnię (doświadczenie wyobrażeniowe) (Dutton, 2019, s. 100-111).

punktem wyjścia do estetycznego postrzegania przedmiotu. Jednak są to sytuacje wyjątkowe. Jak zauważa Ingarden (2005, s. 193), przedmioty nie realne, fikcyjne, wymyślone przez podmiot: zdarzenia, przedmioty oraz sytuacje, które nie miały miejsca w życiu i otoczeniu człowieka, również mogą stać się przedmiotem doznań estetycznych wówczas, gdy człowiek wykazuje wobec nich odpowiednią postawę estetyczną (pozytywną lub negatywną).

Jak opisuje Ingarden (2005, s. 193), dobrym przykładem percepcji estetycznej jest dzieło literackie, które nie posiada znamion fizyczności, psychiczności ani psychofizyczności. Można zatem przypuszczać, że książka nie jest dziełem literackim, ponieważ wymienione właściwości posiada. Książkę, co zaznacza Ingarden w dalszej części rozważań (2005, s. 193), można opisać jedynie w kategorii „utrwalacza" dzieła literackiego lub jego nośnika fizycznego, stwarzającego możliwość wglądu w dzieło. Faktem jest jednak, że rozpoczynając czytanie dzieła literackiego, odbiorca skupia się na czytaniu liter realnie istniejących na stronach książki i (jeśli tekst jest odczytywany „na głos"), czytający ma do czynienia z realnie brzmiącą artykulacją. Można jednak zakładać, na podstawie własnego doświadczenia czytelniczego, (2005, s. 193) że: „(…) nie musimy nawet zaczynać czytania od spostrzegania pewnego realnego przedmiotu, bo nie jest wykluczone, żebyśmy sobie tylko wyobrażali „litery" lub odpowiednie brzmienia".

Ingarden pierwszą część rozważań na temat przeżycia estetycznego podsumowuje myślą (2005, s. 193): „(…) że nie w każdym wypadku percepcji estetycznej konieczne jest wyjście od pewnego realnego spostrzeganego przedmiotu". Zatem, realność przedmiotu percypowanego nie jest nie jest koniecznym warunkiem rozpoczęcia procesu percepcji estetycznej. Co ciekawe, jak wyjaśnia Ingarden (2005, s. 193), realność nie jest nawet niezbędna do obcowania z określonym obiektem estetycznym. Do realności przedmiotu odnosi się Ingarden także w kolejnej części wywodu, przypisując jej cechy szczególnej chwili obiektu spostrzeganego, która jednak nie ma wpływu na wzbudzenie zachwytu lub wstrętu estetycznego. Zakończeniem dyskusji o realności przedmiotu percypowanego jest sentencja autora (2005, s. 194), mówiąca o rozciągłości czasowej, podziale na fazy oraz różniących się „aktach świadomych", które przynależą zarówno spostrzeganiu zmysłowemu realnie istniejącego przedmiotu jak i zagadnieniu, które jest tematem niniejszych rozważań, czyli przeżyciu estetycznemu.

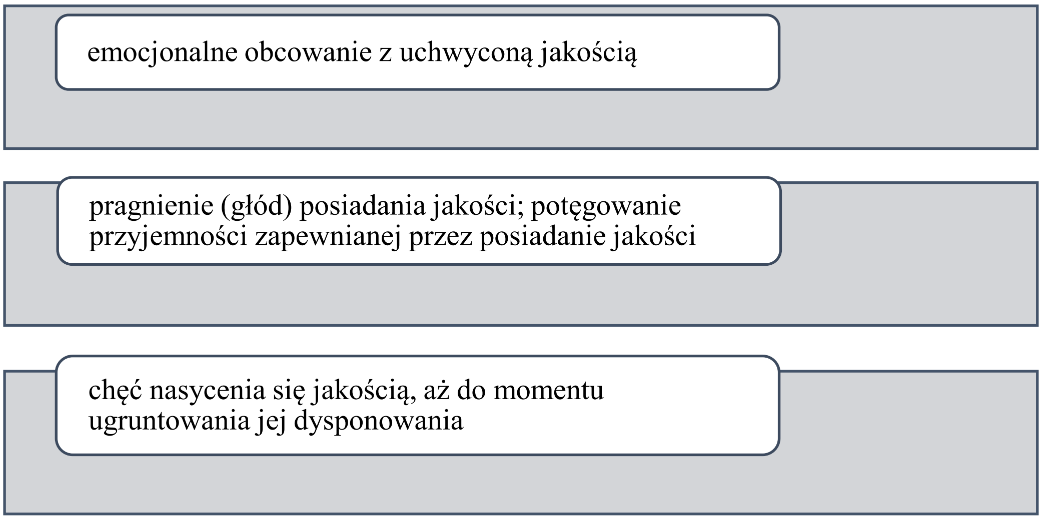
Wstępnego opisu procesu przeżycia estetycznego dokonuje Ingarden (2005, s. 196-198) na przykładzie dzieła „Wenus z Milo", jednej z najsłynniejszych rzeźb starożytnej Grecji. Fenomenolog zaznacza, że aby mówić o pojawieniu się przeżycia estetycznego w kontakcie z tak wybitnym dziełem, odbiorca powinien pomijać niedoskonałości rzeźby powstałe z racji

wieku posągu oraz jego historii i zachowywać się tak, jakby nie stanowiły przedmiotów spostrzegania, a nawet tak, jakby ich w rzeczywistości nie było. Ingarden opisuje (2005, s. 196): „Dokomponowujemy sobie ‘w myśli’, czy nawet w szczególnym spostrzeżeniowym wyobrażeniu, takie szczegóły przedmiotu, które odgrywają rolę pozytywną przy osiągnięciu *optimum* możliwego w danym wypadku ‘wrażenia’ estetycznego (…)”, zawierającego wartości estetyczne. Posąg „Wenus z Milo” nie posiada rąk. Jednak mimo to, zdaniem filozofa (2005, s. 197), taka „dysfunkcja” nie wpływa na pojawienie się przeżycia estetycznego, zaś ma niebagatelne znaczenie dla podkreślenia walorów estetycznych dzieła: wyeksponowanie smukłości posągu czy spójności sylwety w przypadku klatki piersiowej przedstawionej kobiety.

Jak wyjaśnia Ingarden (2005, s. 198), przeżycie estetyczne nie jest złożonym doświadczeniem jednostkowym. Charakteryzuje się mnogością, różnością opartą na różnokierunkowym postrzeganiu przedmiotu, jak i odpowiednią postawą wobec jego cech, które ukazują walory estetyczne obiektu, dzięki czemu umożliwiają człowiekowi dostrzeżenie wartości estetycznych tkwiących w dziele. Przeżycie estetyczne, co dalej wyjaśnia filozof (2005, s. 199), wymaga od odbiorcy wyjątkowego rodzaju kontemplacji. Jedynie wówczas, człowiek jest w stanie dostrzec urok tkwiący w obiekcie estetycznym. Ogrodnik (2000, s. 110) dodaje, że fazy przeżycia estetycznego „(…) są połączone związkami motywacyjnymi” i złożone z różnych „aktów świadomości”, emocji, działań i zachowań wpływających istotnie na przebieg tak złożonego procesu.

Koncepcja przeżycia estetycznego Ingardena rozpoczyna się od tzw. „emocji wstępnej”, która jest „kluczem” do właściwego procesu przeżywania (Ingarden 2005, s. 200). Szczepańska dodaje (1989, s. 133), że pierwsza faza przeżycia estetycznego aktywowana jest przez „jakościowe uposażenie przedmiotu percepcji”. Emocja wstępna to pewien rodzaj podniecenia jakością dostrzeganego przedmiotu i chęcią bezpośredniego kontaktu z obiektem estetycznym. Jak wyjaśnia Ogrodnik (2000, s. 110), emocja wstępna to specyficzny rodzaj jakości: „(…) na którą [odbiorca] reaguje emocjonalnie”. Jak zauważa Ingarden w dalszej dyskusji, podniecenie zmienia się w specyficzny rodzaj zakochania. Jest to stan uniesienia pojawiający się na skutek jakości wyzwalającej się z przedmiotu estetycznego. W koncepcji estetycznej Ingardena, przetransformowane zakochanie, przekształca się w wielowymiarowe przeżycie emocjonalne, złożone z kilku momentów. Momenty przeżycia emocjonalnego w teorii Ingardena prezentuję na poniższym schemacie.

Schemat 1. Momenty przeżycia emocjonalnego



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ingarden 2005, s. 200, Szczepańska 1989, s. 133.

Na podstawie danych zawartych na powyższym schemacie, można zauważyć, że przeżycie emocjonalne, dosyć szczegółowo opisywane przez Ingardena, posiada wysoce pożądaniowy charakter momentów skierowanych na jakości przedmiotu spostrzeganego zmysłowo. Emocja wstępna, co zaznacza Szczepańska (1989, s. 133) jest wstępna z uwagi na charakterystyczne dla niej momenty pożądaniowe, które stanowią podstawę dalszego procesu przeżycia estetycznego oraz kształtowania się przedmiotu estetycznego. Emocja estetyczna charakteryzuje się, o czym pisze Ingarden (2005, s. 202), także dynamicznością i pewnym niedosytem, gdyż człowiek nie obcuje bezpośrednio z jakością, by móc się nią nasycić. Emocja wstępna to momenty pożądaniowe zapoczątkowujące przeżycie estetyczne i kształtowanie się odpowiednika w formie przedmiotu estetycznego.

Dalsze rozważania estetyczne Ingardena opisują konsekwencje emocji wstępnej. Można do nich zaliczyć (Ingarden 2005, s. 202-205; Szczepańska 1989, s. 141-141):

a) transformację postawy praktycznej do postawy estetycznej, opartej na kontakcie z jakościowymi zjawiskami,

b) izolację procesu przeżywania estetycznego, wydzielonego z codziennych doświadczeń – wygłuszenie „odgłosu" wcześniejszych przeżyć oraz wizji na przyszłość, próba skoncentrowania się na obecnym przeżywaniu,

c) przeobrażenie spostrzegania zmysłowego jakości obiektu istniejącego rzeczywiście i kreowanie nowego podmiotu własności, jakość spostrzeżona staje się przedmiotem percepcji, jest „czystą jakością", konkretyzuje się w przedmiot estetyczny.

Jak zauważa Ingarden (2005, s. 206), opisana transformacja to jedna z najbardziej agresywnych form transformacji postaw, która następuje w życiu psychicznym człowieka, zaś samo przeżycie estetyczne to proces wybitnie aktywny i kreatywny. Pasywność, która jest często przypisywana przeżyciu estetycznemu, może wynikać z faktu, że samo przeżycie estetyczne nie wywiera naocznych i możliwych do odpoznania zmian. Jednak, co podkreśla filozof (2005, s. 206), przeżycie estetyczne wiąże się też ze znieruchomieniem myślowym podczas kontemplacji, czyli dotyczy w pewnym zakresie formy biernej.

W teorii przeżycia estetycznego Ingardena (2005, s. 207), emocja wstępna nie znika, natomiast przekształca się w kolejne fazy przeżycia estetycznego, tworząc do nich podbudowę. Jakość staje się głównym obiektem spostrzegania, by następnie wyodrębniać się ze swego otoczenia (rzeczy, na której była osadzona), przybierając rolę wartości odczuwanej. Jak zauważa Ingarden (2005, s. 207), nowa wartość wzbudza w odbiorcy nowe pokłady emocji: „podobania się", „cieszenia się". Jednak na tym etapie proces estetyczny nie kończy się.

Rozwój przeżycia estetycznego (Ingarden 2005, s. 208), może przebiegać dalej dwutorowo. Pierwsza forma dalszego rozwoju przeżycia estetycznego polega na utworzeniu przedmiotu estetycznego pod wpływem jakości estetycznej. Sytuacja ta ma miejsce bez kontaktu z przedmiotami ze świata realnego lub przy kontakcie z przedmiotem realnym (dziełem sztuki). Druga forma kontaktu powoduje, że przy odbiorze dzieła, wytwarzane przez niego bodźce wpływają na kształtowanie przedmiotu estetycznego. Sytuacja, w której jakość dzieła nie jest pełna, a zatem wymaga uzupełniania innymi jakościami, występuje wówczas, gdy mamy do czynienia z przedmiotem estetycznym o dosyć prymitywnym charakterze, co, zdaniem Ogrodnika (2000, s. 111), budzi niepokój odbiorcy. Jest to czas drugiej fazy przeżycia estetycznego, wówczas człowiek bada dzieło w celu wydobycia kolejnych jakości z tego, co naoczne w dziele. Jest to faza, w której na przemian mieszają się postawy aktywne i bierne oraz twórcze i stagnacyjne.

Druga faza przeżycia estetycznego, na co wskazuje Ogrodnik (2000, s. 111), to etap powstania jakości pochodnej, która jest nieodzowna dla przeżycia estetycznego. Szczepańska (1989, s. 144), określa drugie stadium jako „stadium wytwórcze" procesu estetycznego. Grupy jakości formułują się wówczas w przedmiot ukazany w dziele. Kształtowanie przedmiotu estetycznego może przebiegać dwutorowo (Szczepańska 1989, s, 144):

a) eliminacja obiektu realnego oraz utworzenie kolejnego podmiotu cech – obiektu zawartego w dziele: punktu wyjścia dla spostrzeganych jakości,

b) kształtowanie zestroju jakościowego: zebranie jakości w wyższe kategorie, stanowiące podwaliny pod jakości oraz dostrzeganie związków pomiędzy jakościami.

Ingarden (2005, s. 215), opisuje: „Uzyskanie uczłonowanego zestroju jakościowego o pewnej ostatecznej jakości zestroju jest niejako ostatecznym celem całego procesu estetycznego, a przynajmniej jego fazy wytwórczej". I dalej (2005, s. 215): „(…) kategorialne formowanie [przedmiotu estetycznego] jest tak przeprowadzone, by uzyskać możliwie bogaty i wartościowy zestrój jakościowy. Zestrój jakościowy, a w szczególności jakość jego, jest (…) ostateczną zasadą tworzenia i istnienia przedmiotu estetycznego". Gdy odbiorcy po trudach i wysiłku twórczym, uda się ująć brakujące jakości dzieła, wówczas można powiedzieć, że kształtowanie przedmiotu estetycznego dobiegło końca.

Ostatnia faza przeżycia estetycznego wyróżniona przez Ingardena (2005, s. 215), nie jest aż tak dynamiczna jak wcześniej opisane stadia. Szczepańska (1989, s, 144), nazywa tę fazę „fazą kontemplacyjną i odpowiedzią na wartość". Ingarden (2005, s. 215-216) pisze: „W przeciwieństwie do tego w końcowej fazie przeżycia estetycznego następuje pewne uspokojenie w tym sensie, że z jednej strony dochodzi do raczej spokojnego zapatrzenia się (kontemplacji) w zestrój jakościowy ukonstytuowanego już przedmiotu estetycznego i „chłonięcia" tych jakości, z drugiej zaś w parze z tym rozgrywa się to, co wyżej nazwałem drugą formą emocjonalnej odpowiedzialności za zestrój jakościowy". Wówczas, u odbiorcy działa pojawia się reakcja emocjonalna na odkrytą wartość estetyczną. Ogrodnik (2000, s. 111-112) wyjaśnia, że ocena wartości obiektu estetycznego jest możliwa dopiero po transformacji myślenia estetycznego na postawę poznawczą. Wówczas także, dodaje Ogrodnik (2000, s. 112), następuje obiektywizacja obiektu estetycznego. Jak zauważa Ingarden (2005, s. 221), pozytywna kulminacja przeżycia estetycznego jest niezależna od świadomości na temat otaczającej człowieka rzeczywistości. Wraz z nią pojawia się potwierdzenie istnienia zestroju, inaczej zwanego przez filozofa „(…) postulowaniem dalszego istnienia zestroju i jego utrwalenia". Towarzyszy mu emocjonalne zatwierdzenie wartości zestroju (2005, s. 222).

Przeżycie estetyczne, na co wskazuje Ingarden (2005, s. 222), może posiadać także „negatywną odpowiedź emocjonalną". Przeświadczenie odnoszące się do przedmiotów przedstawionych w przedmiotach estetycznych posiada wówczas negatywny charakter. Oznacza to, że przeżycie estetyczne nie spowodowało ukonstytuowania się danego przedmiotu estetycznego, zatem i, co ukazuje Ingarden (1970, s. 101), podmiot nie doświadcza przedmiotu estetycznie wartościowego, dlatego też odpowiedź na wartość dzieła, także się nie pojawia.

Rozważania dotyczące przeżycia estetycznego sam Ingarden (2005, s. 222), kończy stwierdzeniem o ich zbytnim uproszczeniu oraz idealizacji. Autor dodaje, że proces przeżycia estetycznego jest tak rozbudowany i wielowymiarowy, że trudnym zadaniem jest umieszczenie go w pracy o ograniczonym zakresie stronicowym. Niemniej jednak warto wspomnieć, że

przeżycie estetyczne, w teorii estetycznej Ingardena (2005, s. 222), zależne jest od „(…) typu dzieła sztuki, od którego wychodzi przeżycie estetyczne, jak też od typu psychicznego osoby estetycznie przeżywającej, jak np. od jej „wrażliwości" estetycznej, od jej typu emocjonalnego i intelektualnego, kultury estetycznej i ogólnej itd." O zależności przeżycia estetycznego od „gustów, smaków, ocen estetycznych" pisze także Szuścik (2014, s. 271), podkreślając, że umyka ono ustawicznej próbie werbalizacji. W dalszych rozważaniach dodaje: „[przeżycie estetyczne] nas pobudza, intryguje wzrusza, zmusza do zmiany kierunku uwagi".

Podsumowując niniejsze rozważania, przeżycie estetyczne w koncepcji estetycznej Ingardena stanowi podstawę poznania o charakterze estetycznym, posiadającą ogólną strukturę, która nie zmienia się pod wpływem dynamicznych zmian w przebiegu samego procesu (Szczepańska 1989, s. 131; Suchodolski 2016 s. 178). Jak zauważa Maria Popczyk (1992, s. 39) przeżycie estetyczne Ingardena bazuje głównie na konkretyzacji, ponieważ ta, świadczy o aktywności podmiotu-perceptora. W ujęciu Szuścik (2014, s. 274), teoria przeżycia estetycznego Romana Ingardena wiąże się z osobami dorosłymi i trudno odnosić ją do dzieci. Jednak autorka, bazując na własnych obserwacjach i dorobku naukowym, stwierdza, że dziecięce postrzeganie estetyczne cechuje się otwartością, dozą infantylności oraz spontanicznością. Jego przebieg i dalszy rozwój uzależniony jest m. in. od „emocjonalnej niezależności" dziecka, swobody w poznawaniu i eksperymentowaniu w obrębie plastycznej formy (Szuścik, 2014, s. 278).

ROZDZIAŁ DRUGI

PRZYRODA JAKO PRZESTRZEŃ I MIEJSCE ŻYCIA DZIECKA

1. Przyroda i estetyka

W ujęciu Marii Gołaszewskiej (2000, s. 57) estetyka to: „(…) pewna teoretyczna propozycja rozumienia zjawiska piękna (…)". W ramach niniejszych rozważań estetyka będzie definiowana jako poszukiwanie rozumienia piękna w przyrodzie. Jak zauważa Frydryczak[38] historia myśli estetycznej miała swe początki w przyrodzie, zaś do rozważań filozoficznych po raz pierwszy wprowadził ją Alexander Baumgarten (1908-1980), definiujący estetykę jako naukę o wiedzy, którą człowiek pozyskuje, wykorzystując zmysły (Höge 2006, s. 145). Piękno, barwność, różnorodność faktur, zmysłowość i intensywność naturalnych pejzaży wyzwalają człowieka z ram czasowych i przestrzennych, ograniczając go jedynie do tego, co jawi mu się przed oczyma, a co rozpoznawane jest jako malownicze, wzniosłe, a nawet piękne. Można zatem stwierdzić, że otoczenie naturalne człowieka zostaje przez niego przearanżowane w myśl reguł artystycznych, by ostatecznie odbiorca przyrody mógł odczuć przyjemność estetyczną.

Współczesne proekologiczne trendy występujące w społeczeństwie, skupiają się na świecie przyrody, człowieku definiowanym jako odbiorca posiadający świadomość ekologiczną i doświadczający świata przyrody całą zmysłowością, cielesnością, emocjonalnością czy moralnością. Opisane przez Frydryczak[39] cechy człowieka wrażliwego na przyrodę, pozwalają przypuszczać, społeczeństwo ma jeszcze czas na zmianę charakteru relacji człowiek-przyroda tak, by była to więź oparta na partnerstwie oraz współistnieniu. Estetyka przyrody to estetyka przeżycia, doświadczania estetycznego, którą można interpretować jako scalony, integralny, wartościujący oraz angażujący ogląd otaczającej rzeczywistości, także rzeczywistości przyrodniczej.

Estetyka przyrody, w rozumieniu Gernota Böhme (2002, s. 42), nie jest jakością wtórną. Autor podkreśla, że wartości estetyczne są pierwotne i obiektywnie charakteryzują przedmiot, czyli w niniejszych rozważaniach przyrodę. Georg W. F. Hegel (1966, s. 214) wtóruje myśli Böhme dodając, że piękno jest zamknięte w przyrodzie, nie mając możliwości wyjścia ku człowiekowi. Za autorem (Hegel 1966, s. 214), czytamy: „(…) piękno w przyrodzie jest piękne

[38] Artykuł pochodzi z czasopisma internetowego „Dyskurs" nr 9, dostępnego pod adresem: https://www.asp.wroc.pl/dyskurs/Dyskurs9/Beata_Frydryczak.pdf, dostęp z dnia: 24.05. 2019r. s. 115.
[39]Czasopismo internetowe „Dyskurs" nr 9, dostępnego pod adresem: https://www.asp.wroc.pl/dyskurs/Dyskurs9/Beata_Frydryczak.pdf, dostęp z dnia: 24.05. 2019r. s. 116.

tylko dla kogoś innego, to znaczy dla nas, dla pojmującej piękno ludzkiej świadomości". Estetyka przyrody, karmiąca się pięknem świata naturalnego, nie musi posiadać pozytywnego charakteru. Jednak życzliwość, którą może cechować się doświadczenie estetyczne, na co wskazuje Salwa (2018, s. 45), w konsekwencji pozwoli przyjąć postawę umożliwiającą człowiekowi doświadczanie całej zmysłowości przyrody. Skutkiem tego estetycznego pozytywizmu[40] jest uznanie wszystkiego, co pochodzi z przyrody i jest przyrodą, za piękne. Zdziwienie towarzyszy, a nawet warunkuje doświadczanie estetyczne. Zdziwienie, w myśl rozważań Böhme (2002, s. 22), następuje wskutek uświadomienia, że do świata tak różnorodnego, bogatego, kształtnego, uformowanego różnorodnie zalicza się także człowiek. Postać człowieka stanowi jakość jednorodną, związaną z przyrodą swoistym rodzajem pokrewieństwa. Stan zdziwienia wzbudza odczuwanie świata jako jakości naturalnej, nienaruszonej, niezbywalnej i trwałej oraz jego wartości piękna ukrytego nawet w najdrobniejszych odbiciach (Frydryczak 2009, s. 48).

Ocena estetyczna piękna przyrody stała się możliwa do doprecyzowania wówczas, gdy zaczęto ją postrzegać jako wartość samą w sobie i odpowiednio się do niej zdystansowano, utożsamiając ją ze źródłem estetycznego zadowolenia.

Wydaje się zasadne doprecyzowanie, czym jest piękno. W teorii Baumgartena krytykowanej za odwoływanie się do nurtu chrześcijańskiego[41], piękno posiada ścisły związek ze światem rzeczywistym oraz odbiorcą, który zsyntetyzował poczucie piękna z harmonią świata pięknego, jak i z harmonią samego myślenia o pięknie (Höge 2006, s. 151). Myślenie o estetyce przyrody nie dokonuje się bez „przedstawienia". Można zakładać za autorem, że to co się jawi zmysłom, stanowi pierwotne źródło piękna. Baumgarten miał na myśli świat zewnętrzny. Analizując prace z zakresu estetyki przyrody, można przypuszczać, że słuszne zdaje się przetransformowanie interpretowania przyrody. Człowiek, który do niedawana był w opozycji do przyrody, może cieszyć się jednością z nią i osiągnięciem głębokiej harmonii, zmniejszając, a nawet zupełnie niwelując dystans pomiędzy człowiekiem, a przyrodą. Problemem trudnym do rozwiązania, zdaje się kwestia rozstrzygnięcia, kto oraz kiedy w przyrodzie nie jest w stanie rozpoznać piękna. Kultura koczownicza przyrody, mentalność „homo hubris", poczucie posiadania wiedzy i mocy sprawczej oraz chęć panowania nad „królestwem człowieka", skutecznie przysłaniają człowiekowi oczy i odwodzą od tego, co

[40] Estetyczny pozytywizm oznacza, że wszystko to, co pochodzi z przyrody dostarcza człowiekowi dobrych estetycznych doświadczeń, dlatego też wszystko, co jest przyrodą i pochodzi z przyrody jest piękne.

[41] W nurcie chrześcijańskim interpretuje się Boga jako najwyższą inteligencję, zaś marginalizuje się inne inteligencje definiowane jako nie niezbędne do poznania pełnej prawdy.

zmysłowe i zjawiskowe, a co budzi doznania i przeżycia estetyczne człowieka[42]. Szczęśliwie, przyroda zdaje się nie frasować obojętnością estetyczną człowieka.

Zbigniew Łepko (2005, s. 127), rozważając kwestię ekologicznej estetyki przyrody pisze: „(…) estetyczne doświadczenia człowieka mają charakter przeżycia emocjonalnego, wywołanego bezpośrednio odniesieniem do konkretnych przedmiotów, zasadniczo rozumianych jako obiekty przyrodnicze”. Dobrym przykładem potwierdzającym powyższy cytat jest zdanie zaczerpnięte z książki Marii Gołaszewskiej pt.: „Święto wiosny – ekoestetyka – nauka o pięknie natury” (2000, s. 25), brzmiące: „Kamień nie wie o tym, że jest piękny i uduchowiony, ale ja o tym wiem”. Słuszne zatem wydaje się stwierdzenie, że estetyka przyrody ukazuje człowieczą wrażliwość do natury, opartą na platońskiej triadzie dobra, prawdy, piękna. Postawa proekologiczna szczegółowo opisywana przez Gołaszewską (2000, s. 181-208), jest rozumiana zdecydowanie w szerszym ujęciu. Autorka definiuje postawę proekologiczną jako pozytywny stosunek do zjawisk, którymi zajmuje się ekologia, wraz z postawą o charakterze estetycznym, czyli wrażliwością na piękno w otoczeniu: w przyrodzie oraz w sztuce.

W rozważaniach Gołaszewskiej (2000, s. 181), postawa proekologiczna to postawa synergetyczna: osoba uwrażliwiona na piękno, jest wrażliwa także na przyrodę. Ocena poziomu postawy estetyczno-proekologicznej wymaga przedstawienia etapów kształtowania się wrażliwości na piękno przyrody. Prezentuję je w tabeli poniżej.

Tabela 5. Etapy rozwoju estetyczno-proekologicznego

Nazwa etapu	Charakterystyka etapu
Etap 1. Kalotropizm	biologiczna wrażliwość na zjawiska życia w przyrodzie; spontaniczne dążenie do piękna; występuje od okresu noworodkowego: preferencja kolorów, dźwięków, kształtów; w konsekwencji człowiek doznaje przyjemności; życie przynosi zadowolenie estetyczne; reakcja odwrotna – smutek w sytuacji śmierci, wrażliwość na życie i śmierć;
Etap 2. Pierwsze kontakty natury estetycznej człowieka z pięknem natury	spotkania dziecko-przyroda wywołują doznania estetyczne, „podobanie się”, „zachwyt”, „zauroczenie”, podniecenie estetyczno-uczuciowe (zazwyczaj posiadają cechy przedrefleksyjne);
Etap 3. Świadome przeżycia estetyczne przyrody potocznej (codziennej)	człowiek chętnie obcuje z dziełami sztuki, przebywa w otoczeniu pięknych krajobrazów, sięga po piękne przedmioty;

[42] Czasopismo internetowe „Dyskurs” nr 9, dostępnego pod adresem: https://www.asp.wroc.pl/dyskurs/Dyskurs9/Beata_Frydryczak.pdf, dostęp z dnia: 24.05. 2019r. s. 117.

Etap 4. Kształtowanie „osobowości estetycznej” i „osobowości ekologicznej”	etap jest konsekwencją wpływu wiedzy i znajomości sztuki, wiedza o sztuce nie jest niezbędna, by odczuwać wrażliwość estetyczną, jest niezbędna do tego, by odpoznawać elementy artystyczne, różnice gatunkowe oraz stylistyczne;
Etap 5. Świadomość piękna i natury dla rozwoju człowieka	człowiek doświadcza, że rozwój duchowy uwarunkowany jest od piękna i obcowania estetycznego z przyrodą oraz sztuką; prowadzenie działań powstrzymujących degradację przyrody. Sztuka jest interpretowana jako dopełnienie naturalnego piękna przyrody.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gołaszewska 2000, s. 181-208.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli nr 5, proces rozwoju postawy estetyczno-proekologicznej przebiega wieloetapowo. Niezmiernie ważne w kontakcie z przyrodą, są pierwsze pozytywne spotkania dziecka z pięknem świata naturalnego, podczas których dziecko wzrasta ku wrażliwości estetyczno-moralnej. Najwyższy poziom rozwoju postawy estetyczno-ekologicznej charakteryzuje człowieka, który swój rozwój duchowy uzależnia od doświadczania piękna w przyrodzie i sztuce, zaś samą sztukę definiuje jako dopełnienie piękna świata naturalnego, jego kontynuację.

Powracając do triady platońskiej prawdy, dobra i piękna, może nasunąć się kolejna problematyczna kwestia dotycząca relacji dobra i piękna przyrody. Należy zastanowić się, czy piękno stanowi warunek dobrej przyrody? Poglądy Platona oraz Berkeleya, sugerują, że tak. Zdaniem filozofów, dobro przyrody jest głównym warunkiem odpoznawania jej piękna oraz kryterium nadawania jej wieczności. Zatem można zakładać, że istnieją wyraźne motywy, by estetykę integrować z etyką. W przekonaniu Weizsäckera (Böhme 2002, s. 31-32), przyroda dobra to ta, która jest harmonijna, zrównoważona ekologicznie, niezbędna człowiekowi do życia. Kwestia harmonii i spokoju w przyrodzie, wiąże się ściśle ze skutkami kryzysu ekologicznego, który najogólniej można scharakteryzować jako zakłócenie harmonii w świecie przyrody, spowodowane intensywną ingerencją człowieka w system natury. Za prekursora nowoczesnej myśli ekologicznej literatura uznaje Johna Ruskina[43].

Do tego, by przyroda znalazła na stałe miejsce w zmysłach i duszy ludzkiej nie potrzeba wiele. Przyroda działa na zmysły mimo upływu czasu, potrzebując jedynie krzty wrażliwości

[43] John Ruskin był angielskim artystą, poetą i pisarzem. Wizja religijno - estetyczna przyrody autorstwa Ruskina utożsamiała ją z wartością najwyższą. Artysta przewidział, że stan matki ziemi ulegnie gwałtownemu pogorszeniu spowodowanym nieracjonalną działalnością człowieka: industrializacją, komercjalizacją oraz niekontrolowanym postępem techniczno-technologicznym (co potwierdziło się na przestrzeni lat), wpływając nie tylko na jakość przyrody, ale także na stan życia moralnego człowieka oraz sztukę. John Ruskin jako zagorzały zwolennik ochrony przyrody, jej piękna oraz czystości był prekursorem utopijnego programu gospodarczego, którego idea polegała na korzystaniu jedynie z siły wiatru i wody, czyli mocy matki ziemi (Gołaszewska, 2000, s. 39-40).

estetycznej, chwilowego spowolnienia intelektualnego człowieka bezpośrednio doświadczającego zmysłowo przyrody. Nie dziwi zatem fakt, że owo bezpośrednie doświadczenie stanowi jedno z głównych pojęć estetyki przyrody (Böhme 2002, s. 8). Piękno przyrody widziane spontanicznie oczyma, słyszane uszami, dotykane rękoma, smakowane, podziwiane, chciane, otwiera wrażliwość estetyczną zamkniętego niekiedy uczuciowo człowieka, wyzwalając jednocześnie ekspresję, poczucie tęsknoty, radość, o czym wspomina Martin Seel w „Estetyce obecności fenomenalnej" (2008, s. 29). Można zatem zakładać, że człowiek doświadczający piękna przyrody: „(…) poświęcający swój czas chwili" (Seel 2008, s. 28), nie może założyć nieruchomej maski aktora, przyglądającego się pięknym naturalnym widokom. Esteta aktywnie i zmysłowo uczestniczy w procesie odbioru przyrody, doznając poruszenia duszy i odpowiednio na nie reagując. Co dzieje się zatem z estetyką i przyrodą, gdy ta druga nękana jest kryzysem ekologicznym, którego źródłem jak i potencjalnym uzdrowicielem okazuje się być ten sam byt - człowiek.

Sprawa estetyki przyrody doświadczanej nieodpowiedzialnością, bestialstwem oraz obojętnością człowieka, wymaga kontynuacji rozważań na temat miejsca wartości w przyrodzie: porządku, harmonii i piękna. O tym, w jaki sposób kryzys ekologiczny wpływa na wrażliwość estetyczną wobec przyrody, świadczą współczesne refleksje estetyków i etologów, które rekonstruują estetyczne myślenie o matce ziemi. Technologiczne i techniczne wynalazki współczesnego człowieka, pomagające przejąć kontrolę nad tajemniczością, heterogenicznością, mocą i siłą przyrody, izolują człowieka od jej pierwotnego doświadczania, będącego szansą doskonalenia ludzkiej wrażliwości estetycznej.

Zdaniem Łepko (2005, s. 131), wartości biologiczne i estetyczne przyrody wzajemnie się uzupełniają. Wszystkie elementy biotyczne, do których zaliczamy rośliny i zwierzęta ściśle ze sobą współpracują, poszukując harmonii biologicznej, decydującej o wspominanym porządku, harmonii, pięknie. Coraz szerzej postępujący kryzys w przyrodzie spowodowany po części postępem technologiczno-technicznym uwidacznia się w zmianach w środowisku przyrodniczym, ograniczaniu obszarów, w których człowiek może naturalnie doświadczać, badać, odczuwać przyrodę wartościową estetycznie. Można założyć, że pozbawienie człowieka możliwości doświadczania estetycznego w naturalnej przyrodzie pozbawi go także źródła prawdziwych informacji o matce ziemi. Konsekwencją niebezpiecznego procederu wobec przyrody może okazać się zmniejszony szacunek do matki ziemi, zredukowana wrażliwość przyrodniczo-estetycznej oraz doświadczanie zakłamanego naturalnego obrazu kontaktu człowieka z przyrodą.

Zmysłowość i emocjonalność człowieka doświadczającego i wrażliwego na przyrodę, ukazują związek pomiędzy estetyką a człowiekiem. Stanisław Czerniak (2002, s. VII-XX), opisuje tę relację jako „antropologizację estetyki”. Głównym zadaniem antropologii znajdującej się w centrum estetyki jest kształtowanie „zmysłowej samowiedzy człowieka”[44], zaś sama zmysłowość w rozumieniu Böhme (2002, s. 28) definiowana jest jako „(…) cielesna obecność (…), że człowiek nieustannie wpływa na otoczenie, w którym się znajduje: człowiek wprowadza w nie pewien nastrój”. Nie sposób nie wspomnieć o sytuacji odwrotnej, którą szczegółowo opisuje Böhme (2002, s. 78), w rozdziale poświęconym „Ekologicznej estetyce przyrody”. Autor zauważa, że samopoczucie człowieka jest warunkowane emocjonalno-zmysłowymi wartościami otoczenia, w którym przebywa. Można zatem przychylić się ku stwierdzeniu, że człowiek cieszy się dobrym zdrowiem fizyczno-psychicznym, gdy ma możliwość doświadczania i przeżywania otoczenia wartościowego estetycznie. Przyroda spełnia opisane warunki, a dodatkowo istnieje samodzielnie, poruszając emocje i zmysły ludzkie.

Jak zauważa Kopeć (2008, s. 60-61), rodzaj środowiska w jakim przebywa człowiek warunkuje stopień i rodzaj wartości estetycznych dostrzeganych w przyrodzie. Tabela nr 6 prezentuje rodzaje środowisk przyrodniczych oraz ich krótką charakterystykę.

Tabela 6. Rodzaje środowiska przyrodniczego mogącego stanowić przedmiot wartościowania estetycznego

Rodzaj środowiska i jego charakterystyka
środowisko naturalne (przyrodnicze) – charakteryzuje się niewielkim stopniem przekształceń w wyniku działalności ludzkiej lub brakiem widocznych naruszeń ze strony człowieka; przyroda sama w sobie;
środowisko geograficzne – większy stopień przeobrażeń będących konsekwencją działalności ludzkiej; przyroda stechnicyzowana przez człowieka, technicznie zredukowana,
środowisko sztuczne – o charakterze antropogenicznym, kulturowym, przyroda ukonstytuowana społecznie; imitacja i substytut przyrody naturalnej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kopeć 2008, s. 60-61.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli nr 6, można wyróżnić kilka rodzajów środowiska, w których wrażliwość i wartościowanie estetyczne mogą się rozwijać. Człowiek przebywa najczęściej w przyrodzie, która uległa już transformacji w mniejszym lub większym stopniu, a w konsekwencji, jego wrażliwość estetyczna również ulega przeobrażeniom. Zjawisko komercjalizacji i konsumpcji przyrody oraz doświadczenie „udawanej przyrody”

[44] W rozważaniach Böhme zmysłowość ludzka jest sposobem na usytuowanie się człowieka w rzeczywistości (2002, s. 39).

opisywane m.in. przez Louv (2014, s. 80-87), są skutkami transformacji wrażliwości ludzkiej wobec naturalnej przyrody. Skomercjalizowanie tego, co dotychczas utożsamiane było z naturalnością i prawdziwością, skierowało człowieka w stronę sztucznych tworów imitujących krajobrazy przyrodnicze. Usztucznianie przyrody to proces intensywnie postępujący i tak silny, że dotyka również samego człowieka. Nie należy jednak z pełnym przekonaniem przekreślać wartości tkwiących w środowisku wygenerowanym przez człowieka. Rosnąca chęć i potrzeba korzystania z miejsc wytworzonych dzięki intelektowi i pracy rąk ludzkich, może stanowić o tym, że sztuczny świat spełnia wyznaczniki kanonu piękna oraz wzbudza wrażliwość estetyczną. Opisana estetyczna tendencja jest widoczna w nowoczesnym dyskursie estetycznym, który analizuje piękno nawet w krajobrazie celowo i świadomie przekształconym przez ludzi, czyli krajobrazie przemysłowym (Andrejczuk 2013, s. 78).

Ostatnimi czasy ekspansja techniczno-technologiczna człowieka wobec przyrody oraz rosnąca świadomość i wiedza ludzka, dają podstawy ku temu, by pojęcie estetyki przyrody zastąpić pojęciem estetyki środowiska. Zarówno estetyka przyrody jak i estetyka środowiska posiadają charakter estetyki pozytywnej, opierającej się na stwierdzeniu, że pozytywne wartości o charakterze estetycznym przysługują przyrodzie, jeśli nie jest skażona wytworami działalności ludzkiej. Jest zatem dobra, jeśli jest dziewicza. Współcześni mieszkańcy Ziemi mają świadomość, że dziewicza przyroda praktycznie już nie występuje. Zatem obecny czas jest dobrą okazją ku temu, by przekształcić definicję estetyki przyrody, zrozumieć miejsce człowieka w naturze, na nowo osiągnąć harmonię wewnętrznego „ja" z przyrodą, pojednać się z naturą, by ostatecznie stworzyć z nią jedność (Böhme 2002, s. 23).

Koncepcja estetyki przyrody, pomijająca wizję przyrody w sztuce, byłaby niekompletna. Literatura dysponuje wieloma pozycjami dającymi dowód na to, że: „(…) sztuka zaś może tylko wtedy być nazwana piękną, kiedy jesteśmy świadomi tego, że jest sztuką, a mimo to wydaje się, że jest przyrodą" (Kant 1996, s. 230). W myśl rozważań czołowych przedstawicieli filozofii greckiej: Arystotelesa i Platona, sztuka oraz technika poświęcają wiele uwagi naturze (Böhme 2002, s. 167). Sztuka, zdaniem m. in. Gołaszewskiej (2000, s. 119), zaliczana jest do elementów kultury symbolicznej, bowiem dzieła sztuki są konsekwencją działania wyobraźni artysty, jego fantazji, prezentujących rzeczywistość przyrody naturalnej oraz rzeczywistość ludzką. Sztuka współczesna stawia przyrodę w centrum przedstawianych zagadnień tematycznych, czyniąc z niej przedmiot doświadczania, przeżywania i wartościowania estetycznego. Przyroda sama w sobie poddawana jest działaniom definiowanym jako etyczne lub: „(…) stawia pytania o etyczność rozmaitych zabiegów (…)

i w tym sensie może odgrywać istotną rolę w promowaniu postaw ekologicznych, o tyle praktyka ochrony przyrody w dużej mierze wyrasta wprost z połączenia estetyki i etyki" (Salwa 2018, s. 33). Estetyczne i etyczne rozpatrywanie przyrody wpisuje ją w ramy dyskusji humanistyki. Piękno świata przyrody interpretowane jest wtedy jako wymagające, a przede wszystkim godne tego, by je chronić, nie ze względu na piękno samo w sobie, traktowane jako wartość estetyczna, a na samego człowieka, który do właściwego, harmonijnego i dobrego życia potrzebuje przyrody. Salwa (2018, s. 34), o ochronie przyrody pisze jako o konieczności wykazywania postawy „estetyki troski" oraz „etyki troski". Cytując Davida Fennera: „gdy niszczę wspaniałe dzieło sztuki, jestem winien zniszczenia czegoś więcej aniżeli tylko płótna i pigmentów. Tak samo jest z obiektami i obszarami przyrodniczymi. Jeśli niszczę miejsce o wysokiej wartości estetycznej, niszczę coś więcej aniżeli zbiorowisko roślin i zwierząt. Niszczę część piękna planety. Bez względu na to, czy uważamy, że estetyczna wartość należy do obiektów przyrodniczych, czy też, że wartość estetyczna jest aktualizowana w doświadczeniu człowieka, gdy niszczymy bardzo piękne obszary, zmniejszamy bogactwo świata" (Salwa, 2018, s. 37). Przyroda na przestrzeni wieków podsuwała człowiekowi rozwiązania, które stosował w rozwoju techniki i technologii. Romantyczna wizja przyrody zaskarbiła twórczemu człowiekowi prawo do posiadania wewnętrznego ducha oraz działania samej przyrody w czasie tworzenia. Zadanie sztuki polegające na wzorowaniu się na naturze rozpoczęło się w XVIIIw. i wyrosło na tezie sprzeciwiającej się sztuczności. Naśladowanie natury w sztuce, oznacza działanie w myśl zasad natury oraz reprodukcję dzieł samej przyrody.

Celem sztuki, w dobie kryzysu przyrody, nie jest fałszowanie prawdziwej przyrody. Stanisław Zięba (2005, s. 11-14), zauważa, że autorzy dzieł sztuki prezentujący w swoich wytworach głębię relacji pomiędzy człowiekiem, a przyrodą, mają wpływ na kształtowanie się właściwej relacji człowieka do matki ziemi. Estetyczne przeżywanie przyrody może wpłynąć na rozwój pozytywnych uczuć wobec niej. Początkowo źródłem przeżyć estetycznych jest środowisko przyrodnicze bliskie człowiekowi (przyroda lokalna), następnie - natura w rozumieniu globalnym. Artysta tworząc dzieło jest tym, w którym można dostrzec przyrodę i przez którego przyroda przemawia. Przynależąc do świata przyrody, twórca artystycznie wyraża swój stosunek do natury, stany emocjonalne, natchnienie czy „boskie skrępowanie" będące jednocześnie relacją do samego siebie (Zięba 2005, s. 14; Kiereś 2005, s. 63).

Odwieczna potrzeba kontaktu ze sztuką odczuwana przez człowieka, zdaniem Zięby (2005, s. 12), stanowi pewną formę manifestacji naszej podmiotowości, potrzebę ekspresji i zmysłu badawczego". Ma to swoje uzasadnienie w sztuce ludzi pierwotnych, ściśle związanych z przyrodą. Dzieła naszych przodków prezentowały zazwyczaj sceny z życia

codziennego, np. polowania, zwierzęta i rośliny, którym towarzyszył człowiek w ruchu, jednak jego rysy były mniej ostre przez co postać ludzka zazwyczaj była nieco bardziej rozmyta. Powyższe stwierdzenie ma swoje uzasadnienie w twórczości dziecięcej. Za Stanisławem Popkiem (1985, s. 47), czytamy: „Po ukończeniu 4 roku życia dziecko znacznie poszerza swój rysunkowy świat. Oprócz postaci ludzkiej spotykamy tu psa, kota, konia krowę (…)”. Dziecko tworząc indywidualne dzieło zazwyczaj umieszcza na nim siebie, członków najbliższej rodziny oraz obiekty przyrody: rośliny i zwierzęta, z którymi jest związane emocjonalnie.

Wytwory sztuki wychodzące spod ręki artysty, są wartościowane ze względu na poziom artyzmu jaki prezentują. Przyroda zaprezentowana w dziele może wpływać na wytworzenie dobrej atmosfery w otaczającej rzeczywistości. W konsekwencji sztuka wpływa na życiowe postawy człowieka, estetykę (wrażliwość ludzką), tworzenie i zacieśnianie kontaktów interpersonalnych. Artysta tworzący dzieło przyrody, niejako „zamyka” w nim wartości, innymi słowy: „waloryzuje efekty przedmiotu”, ukazuje swoją interpretację piękna świata przyrody. Odbiorca dzieła ma za zadanie odczytać wartości zamknięte w wizualizacji przyrody. Wpływ jakiemu podlega odbiorca dzieła, może skutecznie przekształcić jego relację z przyrodą (Zięba 2005, s. 13).

Rozważania na temat przyrody i estetyki powinny zatrzymać się również na ocenie estetycznej naturalności i sztuczności przyrody. Böhme (2002, s. 178-179), podaje dwa kryteria oceny aktualnego stanu przyrody: obowiązujące trendy oraz charakter warstwy społecznej dokonującej oceny. Naturalność i sztuczność natury nie dotyczą jedynie sztuki, rzecz tyczy się także codzienności ludzkiej. Prawdziwość i zafałszowanie natury wiążą się z trudnymi wyborami pomiędzy tym co naturalne, a tym co sztuczne. I o ile np. karmienie piersią spotykało się swego czasu z dezaprobatą i zniesmaczeniem, o tyle dziś naturalność i zgodność z biologicznym rytmem ciała, skłania kobiety do naturalnego sposobu porodu, a także karmienia dziecka w sposób przewidziany przez matkę naturę. Zakładam, że ocena sztuczności i naturalności, wynika także z dostępu do rzetelnych źródeł informacji. Obecne społeczeństwo oceniające naturę pod względem estetycznym, znajduje w niej miejsce zarówno na wygodną sztuczność jak i bardziej wymagającą naturalność.

Skutków estetyki środowiskowej nie można sprowadzać do zgeneralizowanego przekonania, że wrażliwość i emocjonalność estetyczna człowieka przekłada się na jego działania ekologiczne. Słuszne w moim przekonaniu jest twierdzenie, że ustawiczna refleksja nad przyrodą, jej doświadczaniem oraz wartościami estetycznymi, musi znaleźć swoje miejsce w dysputach moralnych na temat stanu przyrody i kierunkach jej rozwoju. Estetyka i przyroda od wieków stanowią niemalże nierozerwalny duet estetyczno-moralny zorientowany

empirycznie, zaś przedmiotem rozważań ekoestetyki są zależności pomiędzy pięknem a ekologią. Znaczący wpływ na opisaną relację ma człowiek - byt żyjący, jednocześnie służący życiu jak i marnotrawiący życie, oddziałujący zarówno na sferę piękna, jak i przyrodę. Gdy przyrodę powiążemy z pięknem, skutkiem takiej synergii będzie ożywienie estetyczno-moralne człowieka ku wartościom i doskonałości.

2. Zawłaszczanie i przekształcanie przyrody

Niezbędnym warunkiem istnienia i reprodukcji gatunku ludzkiego jest eksploatowanie natury, ściśle związane z wysiłkiem intelektualnym w celu pozyskania niezbędnych produktów i owoców pochodzących ze środowiska naturalnego. Zmiany w przyrodzie nie zawsze były dla człowieka, roślin i zwierząt korzystne. Jednak nie zagrażały środowisku aż tak znacznie, jak dziś. Dawniej ingerencja ludzka w przyrodę miała znacznie mniejszy zasięg. Zmiany w przyrodzie dotyczyły określonego miejsca, przestrzeni, obszaru, nie wykraczały poza sferę działania człowieka, gdyż człowiek nie był w posiadaniu narzędzi, doświadczenia, wiedzy w jaki sposób mógłby poszerzyć zakres swoich ekspansyjnych poczynań. Można przypuszczać, analizując wcześniejsze dzieje ludzkości, że zmiany jakie wprowadzał, nie mogły być istotnym zagrożeniem dla samego człowieka, jak i dla pozostałych żywych istnień, utożsamiających się ze środowiskiem przyrodniczym. Niewielka liczba mieszkańców ziemi oraz ograniczone możliwości techniczne limitowały zakres zmian w przyrodzie (Panasiuk 2008, s. 7).

Prehistoryczny człowiek odczuwał niepokój i strach związany z żywiołami, siłą i tajemniczością świata przyrody oraz gwałtownym przebiegiem zjawisk w przestrzeni przyrodniczej. Człowiek początkowo nie był świadomy siły sprawczej, z jaką może oddziaływać na przyrodę (Degórski 2006, s. 124). Bał się tego, czego nie rozumiał. Susze, powodzie, gradobicia, trzęsienia ziemi, cykliczność pór roku oraz odczuwana silna więź, a nawet zależność od przyrody pozwoliła człowiekowi poczuć, że jest on wkomponowany w naturalne cykle życia. Człowiek w przyrodzie zaczynał odczuwać jedność duchową ze światem roślin i zwierząt, traktując je w kategorii współbraci oraz utożsamiając ją z sacrum. Jedynymi wartościami, które pozwalały mu na wyróżnienie się spośród innych organizmów żywych były wiedza i jego ręce (Słowiński 2001). Wiedza, zdolności wynalazcze i szeroki zakres umiejętności zdobytych na drodze wcześniejszych doświadczeń i przeżyć, zasiały w jego mentalności przekonanie o tym, że jest panem i posiadaczem przyrody, zaś środowisko naturalne zaczynał traktować jako swoje królestwo, podatne na realizacje potrzeb gatunku

ludzkiego (Ostaszewska 2006, s. 114).

Wydaje się zasadne, w kontekście zmian zawłaszczania i przekształcania przyrody, podkreślenie roli chrześcijańskiej wizji relacji człowieka z przyrodą. Urzeczywistnieniem teorii miłości człowieka wobec natury, jest wizja relacji człowiek-przyroda w ujęciu św. Franciszka z Asyżu. Definiował człowieka jako podmiot odpowiedzialny za przyrodę, posiadający nad nią nieograniczoną władzę (Degórski 2006, s. 128). „Leksykon podstawowych pojęć religijnych" autorstwa Theodora Khoura (1998, s. 148-149), podaje, że człowiek jako istota rozumna, jest wyróżniona i odseparowana od innych stworzeń. Subiektywność ludzka, inteligencja, zdolności twórcze i wytwórcze, współistnienie dyspozycji mentalnych, biologicznych i metafizycznych, uprawniają człowieka (homo duplex) do pielęgnowania i administrowania przyrodą, która jest mu zupełnie oddana i służebna (Maik 2006, s. 20). Jednak mając na uwadze chrześcijańską wizję przyrody, człowiek powinien spełniać szereg obowiązków wobec matki ziemi. Głównym zobowiązaniem powinna być opieka nad harmonią i jednością przyrody, której elementy są dobre same w sobie. Istotne jest także racjonalne wykorzystywanie przyrody w celu zaspokajania potrzeb człowieka. Reguły traktowania przyrody w wierze chrześcijańskiej wydają się być przejrzyste. Jednak obecna sytuacja, w jakiej znalazła się przyroda zdaje się temu zaprzeczać. Rosnące zapotrzebowanie człowieka na dobra materialne, szerząca się postawa konsumpcjonizmu oraz komercjalizm, wkraczające do świata przyrody, świadczą, że przyroda nie stanowi dla człowieka głównie sfery umożliwiającej przetrwanie.

Przedstawiony wyżej skrótowy opis korelacji człowieka z innymi żywymi reprezentantami przyrody sugeruje, że bycie w przyrodzie podlegało zasadzie współdziałania. Człowiek coraz bardziej świadomy swej mocy i szerokich możliwości, buntował się wobec poczucia zależności od kaprysów matki ziemi. Starał się uzyskać niezależność, a przyrodę wykorzystywać do własnego rozwoju i poprawy jakości życia, przekształcając ją nieodwracalnie. Słowiński (2011)[45], zauważa, że taka postawa człowieka zapoczątkowała personalizm, zaś zwiększenie intensywności korzystania z jej darów, spowodowała postępujący konsumpcjonizm oraz hedonizm.

Stopniowe techniczne zawłaszczanie przyrody, w dobie cywilizacji industrialnej, postępowało równocześnie z bogaceniem się społeczeństwa oraz zwiększeniem wydajności produkcyjnej. Można założyć za Böhme (2002, s. 147), że obecnie człowiek niejako na nowo pragnie „stworzyć przyrodę", stać się „drugim stwórcą". Przyroda z czasem stała się żywym instrumentem w rękach aroganckich ludzi, służącym do gromadzenia zasobów materialnych.

[45] Zdzisław Słowiński: „Współdziałanie i zawłaszczanie", 2011, artykuł dostępny na stronie internetowej pod adresem: http://prawia.org/artykuly/wspoldzialanie_i_zawlaszczanie.html, dostęp z dnia: 09.04.2019.

Pierwotny strach „rolnika”, powstały na skutek doświadczanej siły i potęgi przyrody, spłycił się całkowicie. Wiedza i twórczość „homo hubris”, zdaniem Panasiuka (2008, s. 10), pozwoliły mu na „(…) wyzwolenie się od jej przymusów”, co miało także swe negatywne skutki: „(…) nasilenie się represyjności i zniewolenia w stosunkach między ludźmi”. Można zatem domniemywać, że wraz z postępem technicznym, nie następuje poprawa w kwestii moralności człowieka. Widoczne jest natomiast niepokojące zjawisko oddalania się człowieka od przyrody, do której początkowo usilnie chciał się zbliżyć. Chęć spotkania miała jednak podtekst czysto materialny i konsumpcyjny, na którym tylko pozornie skorzystał człowiek. Jak zauważają Bogumiła Lisocka-Jaegermann (2006, s. 98-99) oraz Józef Kozielecki (1988, s. 57), człowiek współczesny odczuwa silną potrzebę osiągania. Kozielecki, używając określenia „homo hubris”, opisuje człowieka, który chce dowartościować siebie, podnieść swoje kompetencje, akceptuje zmiany w swoim życiu i otoczeniu. W dalszej perspektywie rozwoju, „odczarowania” przyrody, okrojenia ją z piękna, los „homo tyrranus” nie jest pewny, co surowo wyraża Martin Heidegger (Heidegger, Augstein, Wolff 1977, s. 153-154), w jednym z artykułów dziennika „Der Spiegel”, komentując sytuację społeczną i zmiany „obecnej sytuacji na świecie”, pisze: „Tylko Bóg może nas uratować”. Autor odnosi swoje rozważania nie tylko do nauki filozofii, podkreśla, że Bóg ocala także myśli, działania i dążenia człowieka. Heigegger proponuje człowiekowi przygotowanie się na zjawienie się Boga, gdyż „(…) w obliczu nieobecnego Boga czeka nas upadek”.

Proces zawłaszczania i przekształcania przyrody, podsycany ideologią „lepiej mieć niż być”, rozpoczął się wraz z rozwojem świadomości wykorzystania przyrody do celów przyjemnościowych. Niszczycielski proceder zwiastujący kłopoty ludzkości, podjęty przez człowieka, zmusza społeczeństwo do rozważania go z należytą powagą. Poszukiwanie rozwiązań trudnej sytuacji przyrody i niepewnych losów człowieka, powinno skupiać się wokół tego, kto otworzył puszkę Pandory z napisem „kryzys ekologiczny”, czyli na człowieku. Bez względu na niestabilność prognoz dalszego życia człowieka na ziemi w przyrodzie, pewność dotycząca tego, że katastrofa ekologiczna nie jest nieubłagalna, musi być trwała.

Głównym promotorem i propagatorem kultywowania właściwego podejścia etycznego i estetycznego do przyrody, są współcześnie działające ruchy ekologiczne. Członkowie ruchu społecznego, dbającego o dobro przyrody i właściwą, harmonijną oraz stabilną relację pomiędzy człowiekiem a przyrodą, głoszą hasła przeciwko zawłaszczającemu i przekształcającemu charakterowi aktywności człowieka względem środowiska przyrody. Płytkie dywagacje opisujące skutki kryzysu w przyrodzie spowodowane ręką ludzką, nie wystarczą, by odnieść sukces ekologiczny. Jedynie dotarcie do źródeł choroby matki ziemi

może przynieść skuteczne rozwiązania. Manipulacja i zawłaszczanie przyrody przez człowieka jest nieograniczone i wyraźne. Człowiek zdany na przyrodę i jej prawa, powoli zapomina o ustawicznej i naturalnej nadrzędności przyrody.

Człowiek zagospodarowujący naturę, powinien brać pod uwagę w pierwszej kolejności wartości moralne (Ostaszewska 2006, s. 113-117). Można przypuszczać, że etyka postępowania rodzaju ludzkiego wobec przyrody oraz motywy oceny jego działań wobec przyrody w kategorii dobrych lub złych, są skrajnie niskie. Próby oceny działań człowieka wobec przyrody, podjął także Hans Jonas (1984), dokonując surowej krytyki wytworów technicznych wykorzystywanych często niewłaściwie i nieodpowiedzialnie w środowisku. Źródła eskalacji nagannych, prawdziwie patologicznych działań człowieka wobec matki ziemi, wskazują na to, że człowiek stracił godność osoby ludzkiej oraz humanizm. Wyjątkowość sytuacji ekologicznej: kryzys w przyrodzie i niepewny los przyszłych pokoleń, skłaniają kręgi teoretyków, specjalistów oraz opinię publiczną do interpretowania życia człowieka w kategorii podstawowej wartości świadczącej o jego podmiotowości. Należy zatem przyjąć za słuszne twierdzenie, że działania człowieka o charakterze pielęgnacyjnym oraz zagrażającym przyrodzie należy rozpatrywać w kategorii sądu moralnego. Jak zauważa Panasiuk (2008, s. 24), wartość życia nie przysługuje jedynie rodzajowi ludzkiemu. System przyrody reprezentuje człowiek oraz mnogość gatunkowa roślin i zwierząt żywych. Można założyć, że życie przedstawicieli flory o fauny jest równoważne z życiem homo sapiens, gdyż współmiernie dzielą „żywe łono” matki ziemi.

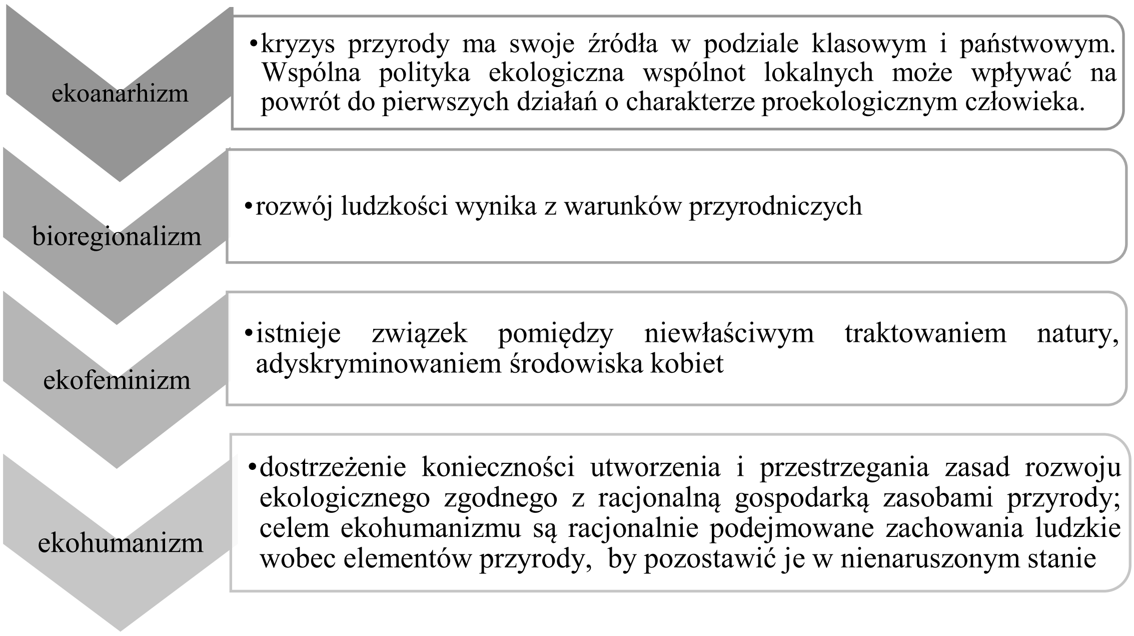
Sawicki (1997, s. 83), dokonując oceny moralnej człowieka współczesnego w przyrodzie, pisze: „Jaki jest wewnętrzny świat wartości człowieka, taka jest wewnętrzna jego działalność. Innymi słowy, środowisko przyrodnicze przyjmuje na siebie projekcje stanów wewnętrznych człowieka. Skoro człowiek zaburzył w sobie ład wewnętrzny, to nic dziwnego, że kształt cywilizacji jest taki jaki jest”. Można przypuszczać zatem, że brak harmonii wewnętrznej człowieka uzewnętrznia się w jego działaniach, również tych podejmowanych w kierunku matki ziemi.

Współcześnie człowiek stoi nad przepaścią ekologiczną. Postawą zawłaszczania i mentalności koczownika, zatraca swoją stabilność oraz spójność przyrody. Złoty środek będący rozwiązaniem kryzysu ekologicznego, zdaje się opisywać Krzysztof Kopeć w artykule: „Człowiek w środowisku i związane z tym zagrożenia”. Za autorem (Kopeć 2008, s. 65) czytamy: „Właściwe rozłożenie akcentów pomiędzy podsystemem przyrody i człowieka zapewnia zastosowanie się do zasad ekorozwoju, co zwiększa szanse na harmonijny rozwój nie tylko obecnie, lecz także następnym pokoleniom”. O tym, że niewiedza i niedbalstwo

człowieka wobec przyrody nie są żadnym usprawiedliwieniem rodzaju ludzkiego przypomina Kalesnik (1975, s. 259), słowami: „(…) nie może być żadnego usprawiedliwienia dla bezcelowego niszczenia przyrody na skutek niedbalstwa, obojętności albo niewiedzy”. Należy jednak podkreślić z całą stanowczością, co jest zgodne z wizją etyki społecznej, a co podkreśla Degórski (2006, s. 126), że człowiek najsilniej zagraża środowisku naturalnemu, a jednocześnie może mu najowocniej pomóc. Zatem zdaje się zasadne, by „homo sapiens” poszukiwał odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania, co człowiek chce osiągnąć podejmując działania nakierowane na przyrodę oraz czy jest zorientowany w uwarunkowaniach niezbędnych do wzięcia odpowiedzialności za naturę.

Szeroka skala kryzysu ekologicznego skłoniła przedstawicieli myśli filozoficznej do utworzenia licznych koncepcji mających w konsekwencji polepszyć chorą sytuację przyrody. Poniżej prezentuję kilka z nich:

Schemat 2. Koncepcje filozoficzne skupione na potrzebach uzdrowienia relacji człowiek- przyroda



Źródło: opracowanie własne na podstawie na podstawie: Degórski 2006, s. 131-132.

Przedstawione na schemacie nr 2 nowe wizje filozoficzne przyrody, wskazują na szerokie rozbieżności w prezentowanych poglądach. Elementami wspólnymi ukazanych koncepcji filozoficznych są zapewne: istota zagrożeń jakie niesie przyrodzie człowiek, ustawiczne poszukiwanie rozwiązań wyjścia przyrody z kryzysu oraz poprawy relacji człowieka i przyrody. Należy zauważyć, że rozwiązania techniczno-technologiczne,

przynoszące negatywne skutki w postaci zniekształcania i zawłaszczania przyrody, pierwotnie miały za zadanie odciążenie człowieka zapracowanego, zmęczonego. Dziś, przeciążają go. Głębokie szkody i szerokie konsekwencje postępu cywilizacyjnego, wymuszają na ludziach podejmowanie coraz to intensywniejszych, szybszych i skuteczniejszych zabiegów naprawczych i rewitalizujących.

Zawłaszczanie i przekształcanie przyrody na potrzeby człowieka to proces, którego nie potrafimy na razie skutecznie zatrzymać. Być może, jest to nawet nie możliwe. Jednak w dobie dostępu do mediów i literatury, a co się z tym wiąże również wiedzy o charakterze naukowym, my jako ludzie powinniśmy odpowiedzieć na pytanie, czy istnieje oraz jeśli tak, to gdzie dokładnie przebiega granica, której nie możemy przekroczyć w relacji człowieka i przyrody. Słuszne jest traktowanie przyrody jako wspólnego domu, środowiska, którego jakość i stan wpływa bezpośrednio na kondycję psycho-fizyczną człowieka oraz poczucie bezpieczeństwa. Dobry naturalny dom, w którym panuje harmonia, spokój i szczęście, pozwoli człowiekowi czuć się dobrze, dobrze czynić, a co więcej, przetrwać kolejnym pokoleniom dzieci i wnuków.

3. Dziecko w relacji z przyrodą

Środowisko przyrodnicze jest niezbędne człowiekowi do życia, jednocześnie stanowi duże zagrożenie mogące go tego życia pozbawić. Przyroda zazwyczaj kojarzy się dziecku z czymś pozytywnym, z czymś, co przynosi radość i poczucie przyjemności. Jednak zdarza się, że środowisko naturalne posiada negatywne znaczenie w interpretacji młodego człowieka. Zastraszone tragicznymi konsekwencjami kontaktu z przyrodą, doniesieniami z mediów na temat katastrof przyrodniczych oraz niebezpiecznych w skutkach zjawisk atmosferycznych, często pozostaje w domu, nie doświadczając tego, co dzieje się za oknem, a co dotknęłoby nie tylko oczu, ale i serca. Młody człowiek marginalizuje znacznie rozwoju zmysłów, skazując się na bierność fizyczną oraz intelektualną. W dalszej pesymistycznej perspektywie, dziecko, któremu wpaja się od pierwszych miesięcy życia kryminalistyczną wizję zabawy i działania w przyrodzie, może przestać odczuwać biologiczną potrzebę kontaktu z naturą, by w konsekwencji zapaść na ciężką chorobę nazwaną przez Richarda Louv (2014, s. 125) „zespołem deficytu natury”.

Przyroda istnieje od zawsze, stanowiąc sferę, z której w mniejszym lub większym stopniu korzystają ludzie. Styl życia, podejmowane aktywności, postawy moralne i estetyczne wobec innych, wyznawane wartości, odczuwane potrzeby powodują, że człowiek zapomina

o pierwotnym środowisku życia człowieka, co więcej: „(…) niezależnie od tego, jaką przyjmuje formę, otwiera przed każdym dzieckiem starodawny, bezkresny świat, poza kontrolą rodziców” (Louv 2014, s. 21).

Ciekawość jest jednym z moderatorów nawiązywania relacji z przyrodą. Zainteresowanie dziecka otaczającą rzeczywistością przyrodniczą, mobilizuje go do działania w przyrodzie, poznawania nowych gatunków roślin i drzew, smakowania, dotykania, wąchania, patrzenia. Emily i Arthur Reber (2002, s. 116), definiują ciekawość jako: „tendencję do poszukiwania nowości; wrodzoną własność wielu gatunków”. Psychologowie rozróżniają dwie odmienne sytuacje na drodze do poznania, poprzedzone wzbudzeniem ciekawości. Pierwsza z nich ma miejsce, gdy dziecko bada otoczenie, ale jego działania nie są determinowane ciekawością. Młody eksplorator poznaje wówczas to, co znajduje się na wyciągniecie dłoni z powodu chęci prostej eksploracji okolicy, nie podszytej ciekawością poznawczą. Druga sytuacja dzieje się wówczas, gdy rzecz, obiekt, miejsce, na tyle zaciekawią dziecko, że postanowi pokonać pewien dystans, niekiedy swoje ograniczenia i przeciwności sytuacyjne, by ostatecznie osiągnąć swój cel.

Zjawiskiem coraz bardziej powszechnym wśród dzieci i młodzieży, a mającym wpływ na relację dziecka z przyrodą jest nuda. Nuda, zdaniem Louv (2014, s. 206), to: „mdły kuzyn strachu. Bierny, pełen wymówek, odsuwa dzieci od przyrody-albo je do niej przyciąga”. Nuda dziecięca to uczucie przygnębienia, zniechęcenie, skutek bezczynności dziecka. Pojawienie się apatii, może stanowić bodziec do podjęcia atrakcyjnego działania w przyrodzie. Może zdarzyć się jednak równie często, że nuda skutecznie zniechęci dziecko do podejmowania działań wymagających aktywności fizycznej czy poznawczej. Dobrym rozwiązaniem jest zachęcenie dziecka do podjęcia próby aktywności twórczej w przyrodzie, skutecznie wyprowadzającej je ze stanu melancholii, a podsycającą w nim chęć efektywnego działania, przynoszącego wymierne korzyści. Nuda w relacji dziecko-przyroda potrzebuje dorosłego, by przede wszystkim starał się zrozumieć, to co dziecko odczuwa i czego mu w danej chwili potrzeba oraz odkrył związek pomiędzy nudą, a twórczością. Siła wyobraźni, zdaniem Louv (2014, s. 209), pokonuje skutecznie stan letargu, wpływając na dobór wyjątkowych i twórczych aktywności podejmowanych w przyrodzie, np. zabawę.

Główną formą aktywności dziecka w wieku przedszkolnym oraz ulubioną formą działania dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest zabawa. Dziecko bawiąc się, nawiązuje i podtrzymuje relacje z otoczeniem. Niezależnie od osiągniętego poziomu rozwojowego w sferze fizyczności, jak i procesów intelektualnych, młody człowiek wykazuje naturalną potrzebę zabawy. To forma spędzania czasu, której pozytywne skutki opisują autorzy na wielu

stronach prac, zaś jej zaniechanie czy marginalizowanie, zdaniem Stuarta Browna (Chojak 2017, s. 236), przyczynia się do wielu problemów psycho-fizycznych. Zabawa z uwagi na swój spontaniczny charakter, dobrowolność, wyzwolenie (choć pozorne) spod pieczy dorosłych oraz możliwość odreagowania i oczyszczenia (katharsis)[46] myśli i wyobrażeń dziecka, może być doskonałą formą spędzania czasu w przyrodzie. Zabawa w przyrodzie zarówno ta samotnicza, indywidualna jak i grupowa, wpływa na powstanie relacji z miejscem, przestrzenią, obiektami czy reprezentantami przyrody. Można przypuszczać, że na jej charakter wpływają: długość i częstotliwość kontaktu z przyrodą, szerokość geograficzna, a której żyje dziecko[47], własne doświadczenia dziecka, cechy osobowościowe uczestników zabawy, wyzwania logistyczne i transportowe, niepełnosprawność o charakterze fizycznym bądź psychicznym oraz poglądy rodziców dotyczące zabawy dziecka w przyrodzie (obawa, lęk, niechęć, kryminalizowanie zabawy w przyrodzie). Kwestią problematyczną jest znalezienie złotego środka pomiędzy sceptycznym nastawieniem rodziców do bliskiej relacji dziecka z przyrodą, a postawą rodziców opisywaną w książce Louv (2016, s. 133): „Witamina N": „Jako rodzice chcemy wychować odważne, odporne dzieci i młodych dorosłych - przy odrobinie pomocy ze strony dorosłych".

Przyroda, w której dziecko spędza czas na zabawie, charakteryzuje się wieloma cechami, uatrakcyjniającymi przebywanie w jej otoczeniu. Prezentuję je w tabeli.

Tabela 7. Cechy zabawy w przyrodzie

Cechy zabawy w przyrodzie
nic nie kosztuje
wyłączona spod pieczy dorosłych
nieograniczenie przestrzenne daje wrażanie pełności i swobody działania
w przyrodzie występują obiekty i miejsca znane dziecku z bajek i filmów: drzewa w lesie, plaża, sad, co zwiększa atrakcyjność i „prawdziwość" zabawy
zmienność świata przyrody umożliwia dziecku zmianę charakteru zabawy, jej tematu
urok zabawy w przyrodzie zwiększa jej smakowitość i odczuwalność; dziecko może skosztować owoców przyrody, które wykorzystuje do zabawy, dotknąć, posłuchać, tego, czym się bawi. Sztuczne zabawki nie gwarantują dziecku takich odczuć

[46] Katharsis z uwagi na to, że jest to pojęcie wieloznaczne, prowokujące do dalszego wyjaśniania a przez to otwarte definicyjnie w tym miejscu nie będzie szczegółowo definiowane. Rozległe interpretacje pojęcia znajdują się m. in. w pracach: Leszka Sosnowskiego: „Emocjonalizm Arystotelesa i znaczenie pojęcia *katharsis*" (2011, s. 139-149); Elżbiety Sarnowskiej-Temeriusz: „O *katharsis* - raz jeszcze" (1980, s. 239-260).
[47] Zazwyczaj w krajach, w których dobowa średnia temperatura powietrza jest wyższa, dłużej świeci słońce, zaś opadów atmosferycznych jest mniej, dzieci i dorośli spędzają więcej czasu na zewnątrz.

Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione w tabeli nr 7 ukazują, że niepowtarzalna zabawa w przyrodzie posiada wiele cech, które zwiększają jej atrakcyjność w oczach dziecka, jednocześnie wpływając na chęć częstszych spotkań z przyrodą. Można zatem zadać pytanie, co stało się z naturalną ciekawością dziecka oraz wykazywanymi preferencjami zaspokajania potrzeby aktywności w formie zabawy, że jego relacja z przyrodą ulega z biegiem czasu rozluźnieniu. Jednym z powodów niepokojącej tendencji jest stopniowe przekształcenie uniwersalizmu przyrody w unikatową zjawiskowość, z której mogą korzystać jedynie ludziom z wyższych sfer. Gotowi zapłacić wysokie sumy za dobra materialne, zapominają o tym, że przyroda jest za darmo, zaś jedyną formą aktywności, którą muszą podjąć, by znaleźć się w przyrodzie, jest chęć i motywacja. Należy mniemać, że brak ponoszonych kosztów związanych z relacją z przyrodą, nie wpływa na zwiększenie częstotliwości spotkań przyrodniczych. Powszechnie panujące we współczesnym świecie komercjalizm i konsumpcjonizm, stopniowo i niepostrzeżenie uniewrażliwiają człowieka na to, co jest za darmo. Człowiek posiadający przekonanie, że darmowa rzecz jest bez wartości, rezygnuje z relacji z przyrodą. Takie myślenie dziecka współczesnego, powoduje, że przyroda jest często obok dziecka, a ono targane na przemian ciekawością, obawą, lękiem, nie sięga po to, co najcenniejsze, ograniczając się do tego, co łatwe i bliskie.

Dziecko wchodzi w relację z przyrodą z bagażem pewnych doświadczeń nabytych w ciągu kilku lat życia: z emocjami, postawami, wartościami i normami zachowań. Wymienione czynniki wpływają na wyobrażenie pozytywne bądź negatywny o przyrodzie. O tym jak ważne w relacji dziecko - przyroda są wartości, postawy, morale wykształcone w domu przez rodziców i przyjęte do systemu zachowań przez dzieci, pisze Tarasenko (2011, s. 100): „Współczesna rodzina coraz głębiej rozumie, że wychowanie dziecka w oderwaniu od przyrody nie ma sensu. Humanistycznie ukierunkowana osobowość kształtuje się tylko w harmonii ze środowiskiem przyrodniczym". Podobne zdanie wyraża Alicja Komorowska-Zielony (1988, s. 134), za autorką czytamy: „Zapomina się o tym, że przecież osiągnięcie pełni człowieczeństwa będzie możliwe jedynie wtedy, gdy osiągniemy harmonię z samym sobą, z całym światem, który nas otacza (…). Proces człowieczeństwa będzie przebiegać jedynie w warunkach poczucia pełnej solidarności człowieka ze światem".

Mając na uwadze słowa Tarasenko oraz Komorowskiej-Zielony, należy przyjąć, że o charakterze relacji dziecka z przyrodą, decydują głównie rodzice i opiekunowie młodego odkrywcy. Znaczące osoby bliskie dziecku, zaszczepiają w nim altruizm, empatię, odpowiedzialność, wrażliwość, rozsądne korzystanie z darów natury, dążenie do

bezpośredniego kontaktu ze zdrową przyrodą, szacunek wobec przyrody. Niekiedy jednak pod wpływem wielu czynników dochodzi do odwrotnej sytuacji. Rodzice bowiem mogą także swoim zachowaniem wytrącić dziecko z ramion matki ziemi, kryminalizując przyrodę w oczach malca i marginalizując jej znaczenie dla zdrowia fizycznego i psychicznego człowieka. Konsekwencje takich zachowań są złożone. Można do nich zaliczyć, m. in.: niechęć wobec przyrody, przedmiotowe i praktyczne traktowanie zwierząt oraz roślin (lekkomyślne i bestialskie zachowania dziecka wobec zwierząt, dbanie o rośliny i zwierzęta jedynie w celu czerpania z nich określonych korzyści), to tylko niektóre przejawy postępowania dziecka uniewrażliwionego na dobro i piękno świata przyrody i wpływające, zdaniem Galiny Tarasenko (2011, s. 101), na charakter osobistego znaczenia przyrody w życiu dziecka.

Myślenie konkretno-wyobrażeniowe definiuje poznawanie przyrody dostępnymi człowiekowi zmysłami. Zarówno na barkach rodziców jak i nauczycieli spoczywa obowiązek zapewnienia dziecku właściwych warunków do oglądania, badania, obserwowania, eksperymentowania, by mogło, swobodnie i poza nadmierną kontrolą dorosłych, poznawać przyrodę i jej reprezentantów. Racjonalne działania rodziców i nauczycieli mogą wpłynąć na zmniejszenie deficytu kontaktu dziecka z przyrodą (Jarzyńska 1998, s. 159).

Postawy proekologiczne kształtowane w najbliższych środowiskach życia dziecka, mogą wpływać na nawiązanie i zacieśnienie partnerskiej, zdrowej relacji pomiędzy dzieckiem, a przyrodą. Dzieci są podatne na kształtowanie dobrych postaw i zachowań wobec przyrody. Dzieciństwo zatem wydaje się być najbardziej właściwym czasem, by kształtować u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wrażliwość, miłość i troskę wobec matki ziemi. Dziecko zaczyna odczuwać solidarność i odpowiedzialność za swoje otoczenie. Bezpośredni charakter tej relacji umożliwi powstawanie silnych i długotrwałych więzi oraz uczuć (Buchcic 2014, s. 30). Pomocne w tej kwestii okazują się być, zdaniem Jarzyńskiej (1998, s. 160) i Buchcic (2014, s. 30), prace pielęgnacyjne podejmowane wobec roślin i zwierząt, obserwacje flory i fauny w naturalnym środowisku życia oraz doświadczenia prowadzone w przyrodzie. Właściwy dobór działań, odpowiednie miejsca w przyrodzie, okazywana troska i odpowiedzialność rodziców względem przyrody, niewątpliwie mają znaczenie w procesie wytwarzania i zacieśnienia relacji emocjonalnej dziecka z matką naturą. Louv (2016, s. 298) pisze: „Jeśli dziecko (…) znajdzie wyjątkowe miejsce w otoczeniu przyrody, przez dziesiątki kolejnych lat może mu ono przynosić ukojenie i dawać o wiele więcej". Można przypuszczać, że o charakterze relacji dziecka i przyrody, decydują także czynniki środowiskowe. Sądzę, że dzieciom, które na co dzień posiadają bezpośredni kontakt z przyrodą, mogą cieszyć się jej smakami, zapachami, fakturą i barwnością, z pewnością łatwiej jest nawiązać i utrzymać

wartościową relację. Tam, gdzie nie ma bliskości, intymności zwierzeń oraz dzielenia codzienności, trudno jest mówić o prawdziwej i owocnej relacji, ubogacającej podmioty interakcji w poczucie bezpieczeństwa, szacunek oraz spełnienie.

Postawa odpowiedzialności i szacunku wobec matki ziemi, ma swój wyraz w krytycznym interpretowaniu problemów przyrody, aktywnym działaniu zmierzającym ku ulepszeniu jej stanu oraz krokach zapobiegających niszczycielskim poczynaniom człowieka. Główną przyczyną kryzysu w przyrodzie jest sam człowiek, na co wskazują liczni autorzy prac z zakresu ekologii, socjologii, przyrodoznawstwa, m. in.: Kopeć (2008, s. 60-72) i Louv (2014, s. 167-168). Stawiński (1988, s. 72) pisze: „Arogancka postawa ludzi wobec przyrody w powiązaniu z podstawowymi brakami w zakresie wiedzy ekologiczno-zoologicznej, prowadzi do niezrozumienia złożoności procesów zachodzących w przyrodzie i lekceważenia jej praw oraz niszczącej ją eksploatacji mogącej spowodować w stosunkowo krótkim czasie 15-20 lat samozniszczenie ludzkości". Cytowane słowa zostały napisane przeszło trzydzieści lat temu. Rodzaj ludzki pomimo czarnych scenariuszy Stawińskiego nadal trwa, ustawicznie w nadmiarze korzystając z nieodnawialnych dóbr matki ziemi.

Rozwijanie postaw i zachowań proekologicznych w świetle badań Janik (1996, s. 30), to proces długotrwały i wieloetapowy, którego efekty będziemy mogli dostrzec dopiero w życiu przyszłych pokoleń. Potrzeba zintensyfikowanych działań holistycznych w edukacji przyrodniczej jest niezbędna jednak już dziś, gdyż konsumpcyjny styl życia współczesnego człowieka, poprawiające się warunki ekonomiczne rodzin, propagowane przez media i kulturę masową hasło: „lepiej mieć niż być", wyraźniej definiują myślenie dziecięce o przyrodzie w kategorii użytkowej czy konsumpcyjnej. Na tę kwestię zwracała uwagę także Tarasenko (2011, s. 103). Autorka badała estetyczny stosunek dzieci przyrody w wieku 7-10 lat. Analiza zebranego materiału badawczego, pozwoliła odkryć niepokojące i powszechnie występujące zjawisko wśród badanych dzieci. Wyniki badań wskazują, że respondenci mieszkający na terenach wiejskich dostrzegają korzyści uzyskiwane z przyrody, poprawiające ich komfort i jakość życia, traktując przyrodę jako coś, z czego można wiele uzyskać, skorzystać, używać[48]. Inne postawy opisujące relację dziecka z przyrodą, autorka określa jako: emocjonalno-pozytywną oraz estetyczną[49]. Badania Tarasenko rzucają cień na współczesną edukację dzieci

---

[48] Opisana perspektywa interpretowania przyrody koresponduje z definicją techniczno-ekonomiczną podejścia do świata przyrody autorstwa Kassenberg i Marek w pracy: „Ekorozwój- istota i moralność" (1988, s. 35-55). Autorzy są zdania, że przyroda została stopniowo sprowadzona do generatora zysków, zbioru zasobów naturalnych zwiększających dochód państwa.

[49] Za najistotniejszą postawę dziecka wobec przyrody, autorka przyjmuje motyw emocjonalno-pozytywny wyróżniony z wypowiedzi młodych respondentów. Na drugim miejscu badaczka widzi motyw estetyczny. Najmniej liczna grupa osób badanych wykazuje neutralną postawę wobec świata flory i fauny.

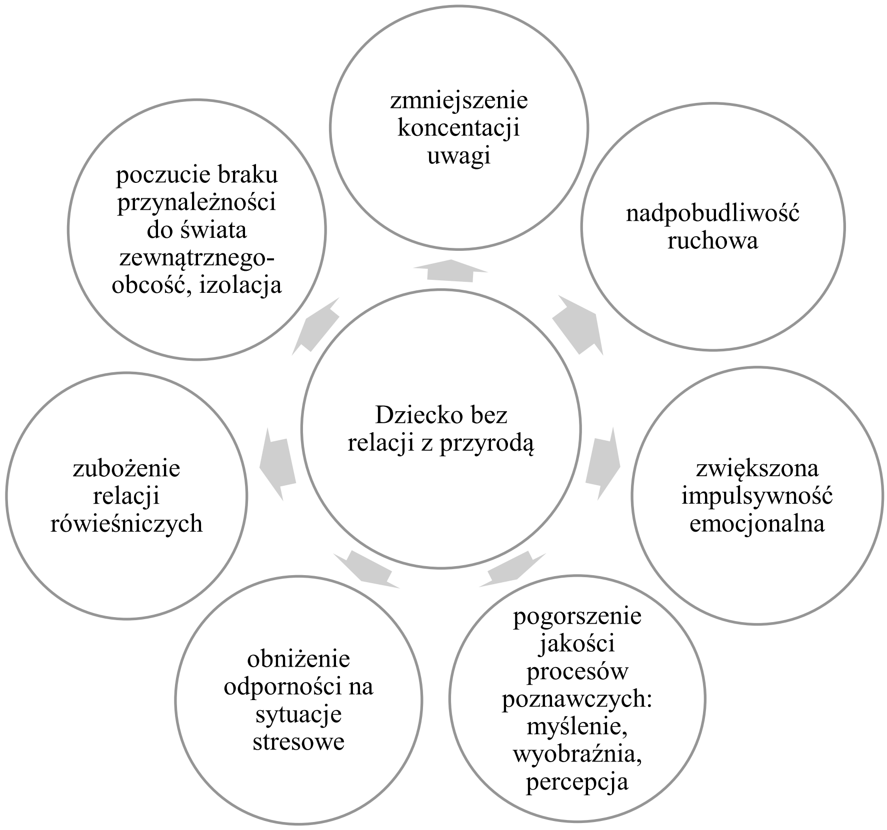
zza wschodniej granicy. Podobnych badań nie prowadzono dotychczas w Polsce. Zatem podjęcie przeze mnie zbliżonego zagadnienia wydaje się wysoce słuszne.

W zamyśle Louv (2014, s. 51), dziecięca relacja z przyrodą ulega ustawicznemu rozluźnieniu. Jednym z powodów osłabienia kontaktu dziecka z matką naturą jest stale pomniejszająca się powierzchnia terenów zielonych, gdzie dziecko może spędzać czas wolny bawiąc się, relaksując, rozmawiając, czy uprawiając sporty. Louv dodaje (2014, s. 52): „Dzisiejsze dzieci bawią się na dworze rzadziej i krócej, mniej oddalają się od domu, mają mniejszą liczbę i mniej zróżnicowanych towarzyszy zabawy". Można przypuszczać, iż wraz ze zmniejszeniem ilości czasu spędzanego w przyrodzie, ulegają zubożeniu (problemy z nawiązywaniem i utrzymaniem więzi osobniczych) również relacje interpersonalne dziecka[50]. Dziecko pozbawione kontaktu z przyrodą skazane jest na osłabienie relacji społecznych, zmniejszenie częstotliwości i intensywności nawiązania i pielęgnowania koleżeństwa i przyjaźni, zmniejszenie poczucia odczuwania potrzeby kontaktów rówieśniczych, gdyż zamknięte na świat zewnętrzny w czterech ścianach domu, pochłonięte grami komputerowymi, serfowaniem po Internecie, biernym wpatrywaniem się w ekran telewizora, zupełnie nieświadomie przytępia swoje zmysły, emocje i intelekt, tak niezbędne do budowania zdrowej relacji pomiędzy ludźmi.

Deficyt przyrody w życiu dziecka objawia się wieloma negatywnymi konsekwencjami zarówno w rozwoju fizycznym, psychicznym, jak i społecznym. Umieszczam je na schemacie poniżej:

[50] Badania prowadzone przeze mnie od listopada 2017 do lutego 2018 w klasie III szkoły podstawowej ukazują, że przyroda wpływa na relacje interpersonalne, gdyż stanowi dobrą sferę do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów międzyludzkich.

Schemat 3. Negatywne konsekwencje braku relacji dziecka z przyrodą



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Louv 2014, s. 54, 70-76, 125-141.

Dane zaprezentowane na powyższym schemacie, pokazują jak szerokie konsekwencje dla zdrowia i dobrostanu psycho-fizycznego posiada brak lub wyraźne ograniczony kontakt dziecka z naturalną przyrodą. Paśko i Zimak (2012, s. 171), zauważają: „W rozwijaniu aktywności poznawczej uczniów oraz ich osobowości w sferze umysłowej, moralno-społecznej i emocjonalnej ważne zadanie spełnia wczesnoszkolna edukacja przyrodnicza". Deficyt kontaktu dziecka z naturą, może ulec spłyceniu w toku intensywnego, konsekwentnego i długotrwałego działania środowiska szkolnego. Do zadań nauczycieli należy zapewnienie warunków (najlepiej w bezpośrednim otoczeniu przyrody) do poznawania heterogeniczności świata przyrody, próby zrozumienia wspólnych zależności organizmów żyjących w naturze oraz poznawania reguł, którymi rządzi się przyroda. Brak bezpośredniego kontaktu dziecka z przyrodą w warunkach szkolnych, w których toczy się tak ważny dla dziecka proces wychowania i kształcenia, pozbawia go, lub znacznie ogranicza, możliwości solidnego przygotowania do życia w harmonii z sobą samym, innymi członkami społeczeństwa oraz światem przyrody.

Doświadczanie przyrody przez młodego eksploratora, wydaje się być bardziej intensywne, szczere, autentyczne, zmysłowe, bezpośrednie niż poznawanie przyrody przez osobę dorosłą, która często myśli schematami i nie może pozwolić sobie na spontaniczność. Sposób doświadczania i dostrzegania wyjątkowości walorów świata przyrody przez dziecko, jest zapewne bardziej uważne i drobiazgowe. Dziecięca relacja z przyrodą oparta jest na prawdziwości tego, co się widzi, słyszy i czuje. Przyroda nie oszukuje dziecka. Swoją ostrością, tajemniczością oraz surowością zachęca do poznawania i odkrywania, mimo powszechnie panującego przekonania o jej wrogości, nieokiełznaniu i potężnej sile, która sieje spustoszenie i przynosi zniszczenie. Prawdziwość natury odczuwana przez małe dziecko, pomaga mu osiągnąć spokój i samokontrolę znacznie szybciej niż dorosłemu.

Poznawanie przyrody posiada wyjątkowy egzystencjalny charakter. Sawicki (1997, s. 35), jest zdania, że egzystencjalizm przeżywania przyrody wyraża się w wielu aspektach oddziałujących na nieświadomość młodego eksploratora natury, m. in. w zachwycie, zdumieniu, oczarowaniu, przerażeniu, odrazie, odrzuceniu i pragnieniu. Szeroki wachlarz emocjonalny dziecka w prawdziwej i bezpośredniej relacji z przyrodą, pozwala mu na spojrzenie na świat przyrody z perspektywy pozbawionej paradygmatów czy korelacji. „Oczyszczona poznawczo" wizja matki ziemi, przyczynia się do utraty przez dziecko możliwości zbędnego teoretyzowania.

Można przypuszczać, że dobrym rozwiązaniem problemu ograniczonej relacji dziecka z przyrodą jest praktyka prowadzona w przedszkolach i szkołach norweskich szczegółowo opisana przez Parczewską (2017, s. 181-192). Autorka, przebywając w placówkach edukacyjno-wychowawczych w Oslo, opisuje charakter edukacji na zewnątrz prowadzonej w formie leśnych przedszkoli i szkół, organizujących zajęcia poza placówką bez względu na warunki pogodowe i aktualną porę roku. Badaczka interpretuje przyrodę jako sferę, w której dziecko uczy się polisensorycznie, budując jednocześnie obraz otaczającej je rzeczywistości: nadaje jej indywidualne znaczenia i sensy[51].

Zdrowa relacja dziecka z przyrodą przynosi korzyści zarówno dziecku jak i matce ziemi. Bezpośrednie, emocjonalne, spontaniczne spotkania z naturą wyposażają dziecko w szereg kompetencji intelektualnych, emocjonalnych i społecznych, jednocześnie wywierając pozytywny wpływ na zdrowie fizyczne młodego człowieka. Rodzice niechętni wobec tworzących się więzi młodych ludzi ze środowiskiem przyrody, powinni zapoznać się z jednym z fragmentów książki Louv (2016, s. 297): „Wszystkie dzieci potrzebują przyrody; nie tylko te,

[51] Szczegółowy opis praktyk edukacji na zewnątrz, edukacji w przyrodzie prezentuję w kolejnej części pracy: „Uwrażliwianie dzieci na przyrodę".

których rodzice ją doceniają (…) nie tylko te które mają określony zestaw umiejętności. Wszystkie dzieci i przyszłe pokolenia mają wręcz prawo do obfitującej w przyrodę przyszłości, a także do możliwości wzięcia na siebie obowiązków, które temu prawu towarzyszą".

Konkludując, dziecko posiada nie tylko prawo do tego, by przebywać w przyrodzie bezpośrednio, ma też prawo do skarbów otrzymywanych od matki ziemi, stanowiących o zdrowiu fizycznym i psychicznym oraz procesach uczenia się i kreowania otaczającej rzeczywistości. Dziecko wspólnie z rodzicami i nauczycielem może stworzyć wyjątkową relację z przyrodą oraz utrzymywać ją mimo upływu lat, zachowując ją w sercu. Niepokojące jest to, że rodzice nie potrafią lub też nie wykazują ochoty, naprawienia własnej rozerwanej relacji z przyrodą. Należy pamiętać, że rodzice, pedagodzy, socjolodzy, ekolodzy mają wpływ na kierunek i charakter relacji młodego pokolenia z przyrodą, prowadząc je ku marginalizacji naturalnej potrzeby bezpośredniej relacji człowieka z przyrodą lub starając się zahamować zjawisko deficytu kontaktu dziecka z naturą. Stając na straży bezpieczeństwa i profilaktyki zdrowia dzieci, nie należy jednak demonizować postawy rodziców wobec przyrody. Zapracowani i zmęczeni, usiłują za wszelką cenę zapewnić dobrobyt rodzinie, zadbać o edukację i zdrowie dzieci, nie znajdując wiele czasu na pogłębiane relacji pociech z przyrodą. Rodzice muszą pamiętać, że większość działań wspierających zdrowie, naukę, dietę, można wykonywać w przyrodzie, co przyniesie jeszcze lepsze rezultaty (Louv 2014, s. 201).

Bycie w bliskim i bezpośrednim kontakcie z przyrodą jest wyjątkowym antidotum na życie w ustawicznym stresie, gorsze zdrowie fizyczne, przypadłości związane z rozwojem duchowym, brak motywacji do aktywnego życia. Rodzina, która przyjmie naturę do swojego domu zazwyczaj nie jest nawet świadoma dobrodziejstw, jakie przyniesie dziecku ta decyzja.

4. Uwrażliwianie dzieci na przyrodę

Człowiek XXI wieku w dobie rozwoju technologii, kultury masowej oraz obalania barier czasowych i przestrzennych, powinien umieć zachowywać się godnie, odpowiedzialnie i racjonalnie wobec przyrody. Zajęcia z zakresu edukacji przyrodniczej, dostęp do wiedzy z całego świata, wyników badań, literatury poświęconej działaniom proekologicznym, zdają się być tak szerokim źródłem rzetelnej wiedzy, że na przejawy bezmyślności człowieka wobec przyrody, powinniśmy stanowczo protestować. Niemniej jednak, kwestia wrażliwości wobec przyrody i krzywdzących ją działań, pozostaje problemem, nad którym debatują głównie ekolodzy, socjolodzy, botanicy, zoolodzy czy inni praktycy z zakresu przyrodoznawstwa.

Należy przypuszczać, że czas, w którym aktualnie się znajdujemy, czas trudnych przemian kulturowo-społecznych, przeobrażeń wartości, zmian w strukturze tradycyjnej rodziny oraz niepokojącej dehumanizacji człowieka, to ostatnia szansa na podjęcie działań przez rodziców, nauczycieli i inne osoby bliskie sercu dziecka, by uwrażliwić je na piękno, bezbronność i wyjątkowość przyrody.

Uwrażliwienie, zgodnie z definicją Arthura i Emily Reber (2002, s. 804), to „proces prowadzący do wzrostu wrażliwości". Adriana Wiegerová (2012, s. 156) stwierdza, że uwrażliwianie dziecka na przyrodę ma na celu: „(…) ukształtowanie modelu odpowiedniego zachowania się w stosunku do świata przyrody, aby została zachowana ciągłość jego istnienia, także dla następnych generacji". Można przypuszczać, że działania jakie dziś podejmie człowiek, by wspierać prawidłową relację dziecka z naturą, zaowocują w przyszłości, dla nas i przyszłych pokoleń, które także mają prawo do życia w czystym, harmonijnym środowisku oraz czerpania korzyści z bycia w przyrodzie, doświadczania jej zbawiennych właściwości.

Pozwalając dziecku na poznawanie świata przyrody, piękna, wyjątkowości i surowości jej praw, wpływamy na kształtowanie wrażliwości opartej na uczuciowości względem przyrody. Wrażliwość do przyrody i chęć jej pielęgnacji i ochrony przejawia się bardzo wcześnie. Wówczas, gdy postawa spontaniczna przybiera formę jakości refleksyjnej, ulega ugruntowaniu; „(…) istnieje też technokratyczna obojętność na zagadnienia ekologiczne i piękno przyrody i wówczas liczy się tylko korzyść materialno-pragmatyczna; podobnie niekiedy dominuje przeświadczenie, że człowiek ma bezwzględne prawo do brutalnej eksploatacji zasobów natury" (Gołaszewska 2000, s. 13). Za Dorotą Sobierańską (2015, s. 421), czytamy: „Otaczająca dziecko przyroda już od momentu jego narodzin stanowi niewyczerpalne źródło przeżyć, doświadczeń, wiadomości i twórczej inspiracji do działania". Emocjonalny stosunek do przyrody wyraża się w poszanowaniu reprezentantów przyrody, miłości do natury oraz troskliwości, wobec tego, co żyje. Poniżej prezentuję zestaw cech człowieka, którego można określić jako wrażliwego na przyrodę:

Tabela 8. Cechy człowieka przyrodniczo wrażliwego

Wrażliwość przyrodnicza
czułość dziecka na elementy przyrody i zjawiska przyrodnicze
racjonalne czerpanie z dóbr przyrody
dążenie do pozytywnych spotkań z przyrodą
postawa odpowiedzialności za jakość środowiska naturalnego
reagowanie na przejawy negatywnego zachowania innych wobec środowiska przyrodniczego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sawicki 1997, s. 86.

Uwrażliwianie młodego pokolenia na przyrodę należy rozpocząć jak najwcześniej. Zgromadzone bogate doświadczenia i przeżycia, stanowią jeden z filarów edukacji w przedszkolu i szkole. Kształtowanie wrażliwości dziecięcej jest możliwe jedynie przy bezpośrednim doświadczaniu i poznawaniu świata przyrody (Budiak, Kurincová 2012, s. 198; Budniak 2010, s. 98-104, Paśko 2012, s. 69-76). Ingrid Paśko i Paulina Zimak (2012, s. 169) dodają: „(…) proces poznawania przyrody przez dziecko wyraźnie różni się od procesu poznania przez osobę dorosłą”. Dorosły stara się zgłębić tajemnice przyrody, rozkładając ją na moduły zadaniowe, których realizacja polega na rozwiązaniu określonych problemów. Dziecko nie jest w stanie podjąć się próby poznania przyrody, jeśli dorosły nie odkryje przed nim jej sekretów, które są dla młodego człowieka bodźcem do doświadczania. Sawicki (1997, s. 34), dodaje: „Proces poznawania przyrody w obrębie nauk przyrodniczych jest (lub może być) udziałem osoby dorosłej”. Zatem tak ważna w poznawaniu przyrody okazuje się być rola rodziców i nauczycieli. To oni powinni wspierać dziecko w systematyzowaniu gromadzonych informacji o świecie przyrodniczym. Zespołowe gromadzenie informacji podejmowane przez dziecko i nauczyciela według Marii Kielar-Turskiej (1992, s. 9), pomaga w kreowaniu wyobrażenia świata.

Pierwszym środowiskiem socjalizacyjnym, w którym wzrasta dziecko, i które ma możliwość kształtowania zamiłowania dziecka do przyrody jest rodzina. W rodzinie dziecko rozwija wrażliwość wobec najmniejszych i najbardziej bezbronnych stworzeń. Tarasenko (2011, s. 100) pisze: „(…) wychowanie humanistyczne jest możliwe tylko pod warunkiem zaistnienia prawdziwej, twórczej relacji z naturą i wykorzystania przyrody jako czynnika wpływającego na system wartości u dzieci”. Danuta Cichy (1978, s. 106), zakłada, że o kulturze człowieka świadczy charakter relacji z przyrodą. Można przypuszczać, że rodzice, którzy chcą wychować „dobrze” swoje dziecko, powinni pozwolić mu na bycie w przyrodzie, zaspokajanie

ciekawości, wyładowanie nadmiaru energii, aktywność twórczą, nawiązanie oraz utrzymanie relacji rówieśniczych. Rodzice stojący na straży humanistycznego podejścia dziecka do przyrody, muszą pamiętać, że pełne człowieczeństwo nie jest stanem, z którym człowiek przychodzi na świat. To trudna, a niekiedy i bolesna droga. Dlatego procesowi humanizacji dziecka, powinien towarzyszyć rodzic, który prowadzi je do przyrody, a malcowi będącemu już w przyrodzie, uświadamia wyższe poczucie odpowiedzialności za jej stan.

Rodzice, stojący na straży humanistycznego i ekologicznego wychowania i kształcenia młodego pokolenia, są w obowiązku wyposażyć dziecko nie tylko w wiedzę naukową dotyczącą świata przyrody. Opiekunowie, którym zależy ma uwrażliwieniu dziecka na przyrodę, powinni pamiętać także o kształceniu z zakresu estetycznego poznawania natury, o czym wspominają w swych rozważaniach m. in.: Tarasenko (2011, s. 101), Buchcic (2014, s. 28). Ryszard Więckowski (1983, s. 67), dostrzegając ścisłą korelację estetyki i poznania w edukacji przyrodniczej pisze: „W obcowaniu dzieci z przyrodą występuje w sposób naturalny wzajemne przenikanie się elementów poznania i myślenia, społecznego działania i doznań emocjonalno-estetycznych, wyładowania fizycznej energii i potrzeby ruchu". Estetyczny charakter naturalnego świata uwrażliwia dziecko na wyjątkowość, piękno formy oraz doskonałość każdego życia w przyrodzie. Piękno środowiska naturalnego, jego barwność, heterogeniczność i wzniosłość, budują humanitaryzm młodego człowieka i kulturę wartości w rodzinie. Dostrzeganie piękna i wyjątkowości naturalnego krajobrazu, wyjątkowości i różnorodności natury, zwracanie uwagi na bezbronność zwierzęcych przedstawicieli przyrody, to przejawy dziecięcej wrażliwości na pierwotne środowisko życia człowieka, czyli przyrodę. Można zatem zauważyć, że działania rodziców nakierowane na rozwój silnej, odpowiedzialnej i wrażliwej jednostki na przyrodę, oddziałują na sferę moralną, ekologiczną i estetyczną dziecka.

Pożądanym ogniwem kształtującym wrażliwość dziecka wobec przyrody, są wycieczki i spacery rodzinne z dala od terenów miejskich i gęstej sieci zabudowań. Taka forma aktywności w przyrodzie, pomaga nie tylko tworzyć i umacniać więź emocjonalną między członkami rodziny oraz budować wiedzę przyrodniczą dziecka. Podczas spacerów w przyrodzie, dziecko wsłuchane w słowa rodziców opisujących barwnie, to co jawi się ich oczom, poznaje to, co dotychczas było dla niego nieznane. Ma możliwość tworzenia czegoś z przyrody i w przyrodzie (szałasów, kryjówek, bukietów z kwiatów i liści, domu dla napotkanych owadów). Spacery i wycieczki to czas na emocjonalność i fizyczność z przyrodą, czas, w którym, zdaniem Louv (2014, s. 139-141) i Arndt, Barwinek (1988, s. 13), Grabowskiej (2015, s. 67), dziecko kształtuje swoją osobowość i szacunek także dla samego siebie.

Uwrażliwianie dzieci na przyrodę wymaga spełnienia kilku kryteriów i zrealizowania konkretnych działań. Dziecko od najmłodszych lat doświadczające, badające, obserwujące, zdobywające wiedzę o otaczającym środowisku przyrodniczym, przechodzi kolejno przez powątpiewanie, sprawdzenie rzetelności, ocenienie i argumentowanie (Wiegerová 2012, s. 156). Budniak i Kurincová (2012, s. 196), opisując rolę rodziny w kształtowaniu wrażliwości na przyrodę, dodają, że niektóre rodziny nie radzą sobie dobrze z rozwojem zainteresowań dziecka z zakresu przyrody i ekologii. Brak wiedzy, czasu, predyspozycji, motywacji lub brak osobistej wrażliwości na przyrodę, skutecznie zniechęcają rodziców do podejmowania działań zaspokajających ciekawość przyrodniczą swoich pociech, tym samym nieświadomie niszczą rodzącą się uczuciowość dziecka wobec przyrody. Louv (2014, s. 204) podkreśla: „Najlepszym sposobem na zbliżenie dziecka z naturą to odbudowanie własnej z nią relacji". Można przypuszczać, że rodzice nie wiedzą o szerokiej gamie możliwości i narzędzi, które posiadają, a które mogą wpływać na poziom i jakość dziecięcej wrażliwości na przyrodę, począwszy od najważniejszego bezpośredniego kontaktu z przyrodą, poprzez programy edukacyjne w mediach, publikacje dostępne w czasopismach, aż po komputerowe programy multimedialne poszerzające świadomość ekologiczną.

Kształtowanie wrażliwości na piękno i cierpienie przyrody, powinno być domeną polskiego systemu oświaty. Zygmunt Klemensiewicz (1981-1969), polski językoznawca o ważkości nauczycieli w rozwoju dziecka, pisze: „Ani najlepszy program, ani doskonałe metody, ani długotrwałe doświadczenie nie zapewni sukcesu – liczy się nauczyciel, który jest budowniczym i rzeźbiarzem duszy młodego pokolenia – jest to trud chyba najcięższy z trudów życia" (Kluz, Paźniczek 2011, s. 68). Grono nauczycieli, dbających o kulturę wypowiedzi, bystrość skojarzeń, poprawność obliczeń, wyposażają dodatkowo ucznia w wiedzę, uczą, jak badać, odkrywać, zarażać pasją przyrodniczą, wspierają dziecięcą ciekawość poznawczą, dobierając odpowiednie strategie pedagogiczne: metody, środki dydaktyczne, organizując proces nauczania tak, by pozwolić dziecku na odkrywanie prawd przyrody. Proces uwrażliwienia na przyrodę, rozpoczyna się od doświadczania egzystencjalnego, które Mieczysław Sawicki (1997, s. 36) definiuje jako: „(…) taką sytuację, w której na przykład eksperyment, doświadczenie biologiczne czy chemiczne wchodzi w strukturę duchową dziecka".

Przyroda, wzbudza aktywność w formie zadawania pytań, poszukiwania wyjaśnień dotyczących problematycznych kwestii. Zdaniem Rolfa Patermanna (1999, s. 11), dzieci nie czekają na odpowiedź bez końca. Brak odpowiedzi prowokuje do zaniechania prowadzenia dalszych obserwacji i rezygnacji z podejmowania kolejnych spostrzeżeń, by ostatecznie: „(…)

jego ‘niezdolność do zrozumienia’ stała się wtedy ‘niechęcią zrozumienia’ (…)”. Zdaniem autora, dziecko niechętne i uprzedzone, to dziecko ignorujące przyrodę. Dodam, że ignorancja sfery przyrody nie oznacza jedynie bierności i obojętności, wobec tego, co się w niej dzieje. To postawa silnie związana z wrażliwością na przyrodę i jej piękno. Wrażliwość prowokuje działanie, chęć zmian, motywację do podejmowania aktywności i zaangażowanie w prawidłowe relacje pomiędzy człowiekiem i przyrodą.

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym wrażliwe na przyrodę, to dziecko, które w toku swojego rozwoju mogło szukać odpowiedzi na pytania, samo stawiało pytania, uzyskując na nie rzetelne odpowiedzi, nie boi się zadawać kolejnych, które mogą wydawać się banalne. Jednak szkoła polska i nauczyciele poświęcają niewiele czasu na dyskusję, w czasie której dziecko może zapytać nauczyciela o to, czego nie wie i nie rozumie. Zadawanie „dobrych” pytań nie należy do łatwych zadań w edukacji. Niemniej jednak pytania stanowią istotny element edukacji w przyrodzie i uwrażliwiania dzieci na dobro Ziemi (Więckowski 1993, s. 147).

Dociekliwość dziecka wyrażona w formie pytań, to dobry znak na drodze rozwoju wrażliwości dziecięcej. Dopóki dzieci wypytują, dopóty jest okazja na budowanie czułości do przyrody i efektywną edukację przyrodniczą. Nauczyciel chcący prowadzić zajęcia o charakterze otwartym, problemowym, projektowym, współtworzącym, musi poświęcić wiele czasu, by przeorganizować podział modułów nauczania i wprowadzić do zajęć powiew świeżości. Wiegerová (2012, s, 163-164), poleca, aby nauczyciele chcący tworzyć wyjątkową jakość pomiędzy dzieckiem a przyrodą, dostrzegając jej piękno, bogactwo, kruchość i znając niebezpieczeństwa jakie jej grożą, korzystali z kilku metod nauczania: obserwacji[52], rysunku pojęciowego[53], mapy pojęciowej[54], dziecięcego portfolio[55], eksperymentu[56].

Cenną formą rozniecania wrażliwości dziecięcej na przyrodę, odpowiedzią na kryzys ekologiczny oraz problem deficytu kontaktu dziecka z naturą, są tzw. szkoły w przyrodzie (inaczej zwane: edukacją na zewnątrz, edukacją przygodą, edukacją w terenie, pedagogiką przygody, turystyką przygodową, pedagogiką przeżyć, edukacją plenerową, leśnymi

---

[52] Obserwacja to podstawowa metoda poznawania i uwrażliwiania dziecka na przyrodę, urozmaica uzyskiwanie wiedzy o przyrodzie. Obserwacja to ważna część innej metody nauczania o przyrodzie: eksperymentu.

[53] Rysunek pojęciowy opiera się na wizualnym przedstawieniu myśli przy pomocy zastosowania jak najmniejszej ilości tekstu.

[54] Mapa pojęciowa polega na tworzeniu wyobrażeń o procesie, zjawisku, pojęciu. Mapy umożliwiają poznanie określonej sfery przyrody i ewentualne usuwanie nieprawidłowości.

[55] Dziecięce portfolio na temat przyrody zawiera rysunki, wywiady, materiały przyrodnicze, fotografie itd. To kompendium na temat przyrody, która dla dziecka stanowi centrum doświadczeń, przeżyć, emocji, wartości i wzruszeń z których utkana jest sieć wrażliwości dziecięcej.

[56] Eksperyment jako jedna z metod badawczych, polega na sprawdzaniu przyjętych hipotez na podstawie obserwacji.

przedszkolami i szkołami), o których piszą m. in. Parczewska (2017, 2018), Bąk, Leśny, Palamer-Kabacińska (2014). Działania dzieci, podczas procesu edukacji na zewnątrz, nastawione są na poznanie (gromadzenie wiedzy i umiejętności) w plenerze i skupiają się wokół relacji człowieka z przyrodą, określanych w literaturze jako *learning by doing*. Przytoczona maksyma stanowi jedną z podstaw tworzenia programów edukacji w przyrodzie (Bąk, Leśny, Palamer-Kabacińska 2014, s. 16). Edukacja w szkołach w przyrodzie, przede wszystkim odbywa się poprzez organizowanie zajęć na łonie przyrody, która w czasie procesu dydaktyczno-wychowawczego jest zarówno środkiem, tłem jak i pretekstem do uczenia się. Radykalnymi odmianami edukacji w przyrodzie są popularne w ostatnich latach w Niemczech i Wielkiej Brytanii 'Szkoły Naturalne'. Uczniowie podejmujący tam naukę, nie uczęszczają do szkoły, gdyż nie funkcjonuje w tym systemie budynek instytucji. Cały proces dydaktyczno-wychowawczy odbywa się w przyrodzie.

Rola nauczyciela prowadzącego lekcje w leśnym przedszkolu lub leśnej szkole nie polega na podawaniu wiedzy. Nauczyciel prowadząc zajęcia tą niekonwencjonalną metodą nauczania, pełni funkcję trenera, mentora, towarzysza na drodze zdobywania wiedzy, przeżyć i doświadczeń przyrodniczych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Potrzeba tak wyjątkowego przewodnika, gdyż przyroda jest dla dziecka pofragmentowana, nieuporządkowana, niekiedy tajemnicza i groźna. Sawicki (1997, s. 36) dodaje: „(…) wszystko, co czyni nauczyciel (…) o przyrodzie powinno być piękne, atrakcyjne, zagadkowe, paradoksalne, zadziwiające, niezwykłe, tajemnicze, nieoczekiwane i powinno wywoływać silne poruszenia duszy dziecka, uzewnętrznione w postaci silnych przeżyć emocjonalnych". Edukacja na zewnątrz, zdaniem Janowskiego (2004, s. 29), stanowi dobrą okazję do rozwijania emocji wyższych dziecka. Zetknięcie się z przyrodą, jej pięknem oraz różnorodnością i życzliwość okazywana reprezentantom przyrody, są istotnymi postawami, jakie należy propagować wśród uczestników natury.

Rozpowszechnianie właściwych postaw wobec Ziemi, wiedzy z zakresu funkcjonowania przyrody oraz zagrożeń generowanych przez człowieka to domena nauczyciela. W związku z powyższym istotne jest kształtowanie i pielęgnowanie wrażliwości emocjonalnej, która jest bodźcem wyzwalającym aktywne działanie na rzecz ochrony przyrody (Buchcic 2014, s. 29). Edukacja o przyrodzie jest w tej interpretacji zasadniczym elementem wychowania ucznia, gdyż, co podkreśla Strumińska-Doktór (2007, s. 123), pozytywny i racjonalny kontakt dziecka z przyrodą, powinien zostać włączony do systemu wartości, tworzących etykę człowieka.

Nauczyciel ma do dyspozycji wiele form pracy, by podsycić w uczniach chęć poznawania przyrody, m. in.: gry zespołowe prowadzone w lesie, na polanie, wspinaczki, wędrówki i ekspedycje, zadania z wykorzystaniem lin w środowisku naturalnym, sporty wodne, budowanie zabawek do późniejszego wykorzystania z użyciem jedynie materiałów przyrodniczych, wyprawy z elementami survivalu, prowadzenie doświadczeń przyrodniczych, prace w ogrodzie, mini hodowla roślin i zwierząt, poznawanie różnorodności środowisk przyrodniczych, zjawisk pogodowych, otwartych przestrzeni. Prototypem edukacji w przyrodzie, zdaniem Ignacego Janowskiego (2004, s. 9), były wycieczki i biwaki. Edukację w przyrodzie rozumie się tutaj jako prawdziwe doświadczenie, przeżywanie świata przyrody oraz budzenie żywego zainteresowania bez względu na aktualną porę roku i aurę towarzyszącą zmysłowemu, intelektualnemu, emocjonalnemu oraz fizycznemu poznawaniu ludzi, którzy włączeni do teatru życia szkolnego, biorą udział w procesie nauczania według zasad dyktowanych przez przyrodę.

Edukacja w przyrodzie w rozważaniach Budniak i Kurincovej (2012, s. 197), bazuje na triadzie: dobra, prawdy i piękna. Dziecko doświadczające natury, przechodzi transformację osobowościową. Buchcic (2014, s. 35), pisze: „Wrażliwość, delikatność i szczerość dzieci sprawia, że same stają się „dociekaczami" w kontakcie ze środowiskiem, doszukują się praw rządzących w przyrodzie i spostrzegają ich piękno. Przeżycia, wszelkie doznania kształtują oraz wzbogacają osobowość uczniów".

Poznawanie przyrody, skutkujące formowaniem wrażliwości na przyrodę, wymaga prawdy i prawdziwości, a w zasadzie docierania do prawdy kształtującej intelekt. Natomiast dobro i piękno świata przyrody, odpowiadają za rozwój woli i uczuć oraz przeżycia emocjonalne. Dziecko wrażliwe na przyrodę, na co wskazują Budniak i Kurincová (2012, s. 197), powinno odróżniać dobro od zła, odczuwać przynależność do świata społecznego i świata przyrodniczego oraz świadomość silnej potrzeby dbania o matkę ziemię i jej mieszkańców.

Pierwsze kontakty dziecka z przyrodą, wytwarzane nawyki, oceny otaczającego świata przyrody są silnie trwałymi konstruktami w świadomości dzieci, co jest warunkowane neurobiologicznie (Błasiak, Godlewska 2012, s. 194). Wrażliwość dziecka na przyrodę kształtowana początkowo przez rodziców, może jednak pod wpływem oddziaływań szkolnych zaburzyć stare konstrukty wyobrażeniowe. Rozbudowując swoją wiedzę i gromadząc nowe doświadczenia, dziecko jest sprowokowane do zamiany wiedzy dotychczas posiadanej (potocznej) na wiedzę nową i wykraczania poza błędną niekiedy wiedzę potoczną. Zmiany dotyczą także wrażliwości dziecka na przyrodę. Szkoła pełni rolę w rozbudzaniu ciekawości

przyrodniczej dziecka i prezentowaniu jej wyjątkowych walorów, procesów, zjawisk, obiektów, narzędzi i metod do odkrywania niezwykłości i wzniecania wrażliwości wobec świata flory i fauny.

Uwrażliwienie dziecka na piękno, kruchość i wyczerpalność przyrody to proces trudny, jednak właściwie przeprowadzony przez rodziców i nauczycieli ma szanse na pomyśle zakończenie. Wyposażanie dziecka w wiedzę, umiejętności oraz wrażliwość emocjonalną, estetyczną i intelektualną wobec matki ziemi to główny, ale nie jedyny dobry skutek działań. Wrażliwość dziecka wobec przyrody rozwija się na bazie świadomości ekologicznej[57]. Należy przypuszczać, że pozytywne zaangażowanie na rzecz przyrody tworzy się jedynie wówczas, gdy dziecko odczuwa z nią pozytywną więź, opartą na pełnym szacunku. Brak wydzielonej dyscypliny naukowej, brak literatury polskiej poświęconej edukacji przeżyć w przyrodzie, nieliczne kursy poświęcone kształceniu i wychowaniu dzieci w przyrodzie i dla przyrody, stanowią utrudnienie na drodze ku uwrażliwieniu dziecięcych serc na przyrodę. Jest to poważna bariera, którą wspólnymi siłami możemy pokonać, podejmując działania propagujące i wdrażające pedagogikę przeżywania przyrody w polskich domach i szkołach. Należy równocześnie wdrażać dzieci do aktywnego udziału w obronie natury, co wpłynie na wychowanie i wykształcenie pokoleń świadomych tego, że piękno pejzażu, bogactwo świata roślin i zwierząt, są tak samo wartościowe, jak zasoby słodkiej wody, rafa koralowa czy pokłady węgla, z których korzysta, i za które odpowiedzialność ponosi człowiek.

[57] Świadomość ekologiczna rozumiana jest jako „(…) obszar świadomości społecznej obejmującej relację człowiek – środowisko przyrodnicze. Elementami świadomości ekologicznej są wiedza, wyobraźnia ekologiczna, system wartości, w którym ‘być’ jest ponad ‘mieć’ „(Czarnecka 1995, s. 90-91).

ROZDZIAŁ TRZECI

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

Badacz, który rozpoczyna proces badawczy, powinien skoncentrować się na jednym z dwu podejść badawczych. W pierwszym z nich przyjmuje, iż świat ma charakter obiektywny przez co można go poznawać w sposób bezstronny, korzystając ze standaryzowanych narzędzi badawczych. Obiekty, zjawiska, procesy poddające się badaniom ilościowym uznawane są łatwo mierzalne, a wszelkie istniejące pomiędzy obiektami pomiarów, zależności można ułożyć w ciąg przyczynowo-skutkowy (Parczewska 2012, s. 77-78). Podążając drugą drogą badawczą, badacz jednoczy się z osobami badanymi i realiami występowania badanego zjawiska. Stara się odpowiedzieć na pytanie o doświadczenie, znaczenia oraz sensy nadawane otaczającej rzeczywistości. Na takie potrzeby najrzetelniej odpowiadają badania jakościowe, w ramach, których przeważa orientacja retrospektywna, ukazująca osobiste doświadczenia ludzkie (Tarka 2017, s. 21). Strategie jakościowe dodatkowo usiłują poprzez „zrozumienie" dotrzeć do badanej sytuacji, jednocześnie dostrzegając jej wyjątkowość i złożoność (Jagieła 2014, s. 652; Urbaniak-Zając 2005, s. 115). Ponadto jak zauważa Jagieła (2014, s. 655), poznawanie określonego wycinka rzeczywistości bez powiązania jej z tłem społeczno-politycznym, ekonomicznym, politycznym czy historycznym jest wręcz niemożliwe.

Badania jakościowe wskazywane były przez lata w literaturze jako alternatywa dla (królujących do niedawna w metodologii) badań ilościowych. Ich podstawy metodologiczne kształtowały się niezależnie w kilku dyscyplinach naukowych m.in. w pedagogice, psychologii, socjologii. Swoimi korzeniami sięgają nauk filozoficznych: hermeneutyki, fenomenologii, filozofii dialogu i filozofii poznania. Ponowny rozkwit wspomnianej fenomenologii i interakcjonizmu symbolicznego (Krüger 2007, s. 156), stanowił główną przyczynę pojawienia się w metodologii nauk społecznych kolejnej kategorii badań: badań jakościowych. Jak zauważa Uwe Flick (2010, s. 11), „W ostatnich latach badania jakościowe przeszły okres bezprecedensowego rozwoju i zróżnicowania, stając się pełnoprawnym poważnym podejściem badawczym w rozmaitych dyscyplinach i kontekstach".

Pomimo zakorzenienia się paradygmatu jakościowego w wielu naukach społecznych, badania tego typu stają się coraz bardziej uszczegóławiane i uzupełniane o kolejne metody i techniki badawcze. Metodologia badań jakościowych w miarę upływu lat zyskuje na precyzyjności. Zdaniem wielu metodologów, m. in. Stanisława Juszczyka (2013, s. 8), wiąże się to z jej charakterem: wnikliwości i dociekania (inquiry) przez co swoim profesjonalizmem

„dorównują" badaniom ilościowym. Rosnąca liczba publikacji odwołujących się w swej treści do badań jakościowych, liczne osiągnięcia w dziedzinie badań jakościowych w mnogich ośrodkach naukowych w Lublinie, Szczecinie, Łodzi czy Wrocławiu, ukształtowanie „sieci współpracy" badaczy jakościowych (Jagieła 2014, s. 652), jak i możliwość pozyskiwania grantów na badania naukowe o charakterze jakościowym, powodują, iż perspektywa jakościowa nie jest jedynie alternatywą dla badań ilościowych. Pilch i Bauman (2001, s. 267-268), podkreślają, że badania jakościowe są badaniami równoprawnymi.

Pierwszym głównym wyznacznikiem badań jakościowych jest określenie ich celu i przedmiotu. Jeśli chodzi o przedmiot, to w badaniach jakościowych jest nim zazwyczaj realna sytuacja życiowa, zjawisko i proces „dziejący się" w określonej grupie społecznej, w naturalnym środowisku życia. Badania jakościowe mają na celu zbadanie „świata zewnętrznego", a nie sztucznych sytuacji, wytworzonych na potrzeby badań np. w środowisku laboratoryjnym (Kvale 2012, s. 11). W rezultacie badacz nie ma możliwości zachowania całkowitej bezstronności, gdyż m. in. narzuca swoje osobiste stanowisko chociażby w kwestii doboru zagadnień jakimi chce się zająć, czy osobistego sposobu interpretowania rzeczywistości społecznej, włączając do analizy własne uczucia, wrażenia i system wartości.

W przypadku podjętych badań, za przedmiot uznaje się wartości estetyczne doświadczane w przyrodzie przez uczniów kończących edukację wczesnoszkolną.

Graham Gibbs (2011, s. 13-14), podkreśla, iż dzięki uczestnictwu samego badacza w zjawisku, które bada, sam badacz, stanowi ważny element procesu badawczego. Staje się „towarzyszem" osób badanych. W literaturze przedmiotu możemy wyszukać liczne pozycje zawierające charakterystyki metod z zakresu badań jakościowych. Flick (2012, s. 13), wymienia m. in.: analizę doświadczenia jednostek i grup społecznych (praktyka zawodowa, doświadczenie życiowe), analizę aktów komunikacji międzyludzkiej w czasie ich realnego trwania, analizę dokumentów: tekstów, obrazów, materiałów video, czy też ścieżek muzycznych. Denzin i Lincoln (2014, s. 23), wymieniają jeszcze: analizę studiów przypadku, doświadczenia osobistego, biografii, wywiadów, introspekcji, wytworów kulturowych, tekstów i produktów kultury, materiału obserwacyjnego i historycznego, tekstów wizualnych opisujących sytuacje dnia codziennego.

Badacz rozpoczynający proces badawczy oparty o metody jakościowe, wchodzi na grząski grunt, jakim są ludzkie przeżycia, dramaty, emocje i wzajemne relacje ludzkie. Stanisław Palka (2006, s. 77), stwierdza, że w toku badań jakościowych, osoba badacza doświadcza świata emocji, oczekiwań, wyobrażeń, nastawień, przeświadczeń, pragnień, lęków, nadziei dzieci, osób dorastających i dojrzałych. Dzięki badaniom empirycznym i szczegółowej

analizie doświadczeń jednostkowych i grupowych, podejmuje próbę zinterpretowania znaczeń nadawanych rzeczywistości przez osoby badane. Jednoczesny dostęp do faktów i do przeżyć narratora, umożliwia zestawienie obu tych sfer, co skutkuje rzetelną i szerzej zakrojoną analizą zebranego materiału (Kosiada-Król 2010, s. 82). Dzięki dokładnemu przygotowaniu procesu badania jakościowego, badacz ma szansę na wiarygodną analizę spektrum wydarzeń, dostrzeżenie niuansów, tła badanych zjawisk oraz penetrację często pomijanego w badaniach ilościowych, kontekstu badawczego (Juszczyk 2013, s. 9). Na istotę kontekstu w badaniach zwracają uwagę także Nelson, Treichler i Grossberg (1992, s. 2), wskazując, iż: „wybór praktyk badawczych zależy od zadanych pytań, a pytania zależą od kontekstu „zatem tego, co jest w kontekście możliwe do osiągnięcia oraz jakie kroki może podjąć badacz w działaniu". Badania jakościowe, mimo szerokiego wachlarza podejść teoretycznych, metodologicznych i epistemologicznych, cechują się subiektywnością badacza i postawą empatyczną w stosunku do osoby badanego. Niewielka celowo dobrana próba, skłania do wnioskowania o danym zjawisku jedynie w danym czasie i miejscu, w którym wystąpiło badane zdarzenie. Wówczas, gdy dane jakościowe zostają uzupełnione danymi ilościowymi, proces badawczy staje się bogatszy.

Konkludując, pomimo istotnych różnic występujących pomiędzy badaniami jakościowymi i ilościowymi, sposobem gromadzenia danych, oceny i analizy informacji, oba typy badań można skutecznie łączyć. Zdolność aplikacji metod w ramach badań jakościowych i ilościowych, wzbudza u badacza konieczność zadania pytania, o wybór tych najbardziej odpowiednich do badania określonego zjawiska, które w sposób rzetelny zbliżą społeczeństwo do prawdy naukowej i rozwiązania badanego problemu. Warto podkreślić, że odpowiedź na postawione pytanie jest możliwa dzięki triangulacji metod badań w obu modelach. Opisane podejścia pozostają wobec siebie w relacji dopełnienia, umożliwiając badaczowi korzystanie z nich podczas jednego procesu badawczego na różnych jego stadiach (Tarka 2017, s. 23). Podejście ilościowe oraz jakościowe, charakteryzują się pewnymi zaletami i wadami, ale połączenie metod umożliwia zgromadzenie bogatego materiału badawczego. Urbaniak-Zając (2001, s. 220), pisze: „żadna metoda nie działa samoczynnie - najlepsza metoda nie zastąpi myślenia". W dalszej części rozważań autorka argumentuje swoje stanowisko: „[…] bezwarunkowe optowanie za orientacją badawczą, czy też metodą, wydaje się przejawem trudnego do uzasadnienia fundamentalizmu, prowadzącego do oporu wobec wszelkiej zmiany i zamknięcia na krytykę. Ale jak trudno zaakceptować uniwersalność jednego rozwiązania metodologicznego, tak równie wątpliwa jest gotowość do rezygnacji z wszelkich kryteriów i traktowania wszelkich wyników poznania w sposób równorzędny" (2001, s. 220).

Uważam, że wybrane podejście i metody przynależące do badań jakościowych pozwalają na głębokie poznanie badanego w niniejszej pracy obszaru.

1. Podejście badawcze

W pracy posłużyłam się strategią fenomenologiczną, która daje szansę na zbadanie przeżyć i doznań dziecka doświadczającego wartości estetycznych w kontaktach z przyrodą. W licznych opracowaniach metodologicznych poświęconych metodom badań jakościowych, podkreśla się, że najbardziej rzetelną i odpowiednią metodą tłumaczenia i opisywania rzeczywistości powstałą na drodze bezzałożeniowego ujmowania świata, jest fenomenologia (Moryń 2012, s. 170).

Fenomenologię sporadycznie wykorzystuje się do badania zjawisk społecznych bazujących na doświadczeniach jednostki. Na polskim gruncie metodologicznym, rzadko spotykamy badania, które opierają są na podejściu fenomenologicznym. Nie jest to dobra wiadomość, zważywszy na fakt, jak pogłębioną i rzetelną wiedzę naukową wnoszą do pedagogiki. Metoda opisu i oglądu fenomenologicznego, mimo swej niskiej popularności w Polsce, powoli staje się doceniana dzięki temu, iż zapewnia źródłowość i bezstronność badań społecznych (Krokos 1998, s. 104). Walory perspektywy fenomenologicznej w pedagogice podkreślają m. in.: Krystyna Ablewicz (2010, s. 117) oraz Mariusz Moryń (2012, s. 170), stwierdzając, iż pełni funkcję porządkującą system pojęć i otaczającą codzienną rzeczywistość.

Pojęcie fenomenologia pojawia się w wielu publikacjach. Mimo tego, iż po raz pierwszy użył go Johann Heinrich Lambert w „Neues Organon” (1764), a po nim: Immanuel Kant (1786), Georg Hegel (1807) i Charles Renouvier (1870), znaczenie pojęcia u każdego z nich jest różne. Dziwi fakt - patrząc z perspektywy współczesnego dorobku filozofii - iż żaden z nich nie ujmował fenomenologii w kategorii metody myślenia, dającą podstawę do szczególnego postępowania kognitywnego, włączając w nie: wątek kartezjański oraz wątek kantowski[58]. Dopiero Edmund Husserl rozpowszechnił rozumienie fenomenologii w tym sensie (Bocheński 1992, s. 26), dążąc do tego, by stała się ideałem filozofii, czyli nauką krytyczną i ścisłą[59] (Strzyżewska 2014, s. 201; Merleau-Ponty 2001, s. 7). Niemiecki uczony formując hasło:

[58] Strzyżewska (2014, s. 204) wątek kartezjański opisuje jako: dążenie do wiedzy pewnej, wątek kantowski zaś jako: krytykę rozumu, rozumianą jako sposób w jaki człowiek poprzez rozum zdobywa wiedzę o świecie.

[59] Wspomniana krytyka tyczy się dążeń Husserla, by fenomenologia wykrywała hipotetyczne tezy tworzące podwaliny wiedzy naukowej. Ścisłość fenomenologii opiera się na pomijaniu wiedzy, która bazuje na nieuzasadnionych założeniach.

„powrót do rzeczy samych”[60], decyduje się na wprowadzenie do procesu badawczego redukcji eideicznej (Durozoi, Roussel 1997, s. 79). Przyjmując tok rozumowania prekursora fenomenologii Husserla, decydujemy się na trojaką redukcję (epochè)[61]: wyłączenie myślenia subiektywnego wobec przedmiotu; wyłączenie myśli opierających się o różnorodne teorie, dowody, hipotezy, czyli tego wachlarza wiedzy, którego udało nam się zdobyć wcześniej; wyłączenie całej „tradycji”[62] (Judycki 1993, s. 26, Strzyżewska 2014, s. 206).

Sam Husserl (1975, s. 73) w swym dziele „Idee” podkreśla, jak ważna jest redukcja i czego ma ona dotyczyć: „Cały w naturalnym nastawieniu uznawany świat, w doświadczeniu rzeczywiście znajdowany, wzięty w sposób wolny od teorii, tak jako go rzeczywiście doświadczamy, jak się jasno wykazuje w powiązaniu doświadczeń, traci teraz dla nas całą swoją moc obowiązującą, winien zostać ujęty w nawias bez sprawdzania, ale także bez poddawania w wątpliwość. W podobny sposób ten sam los winien spotkać wszystkie, choćby najlepsze, pozytywistyczne albo inaczej ugruntowane teorie i nauki odnoszące się do tego świata”. Epochè, co ważne nie polega na zanegowaniu istnienia świata zewnętrznego względem przedmiotu. Husserlowi chodzi raczej o chwilowe zawieszenie codziennych przekonań, postaw względem przedmiotu, na rzecz tego co dane bezpośrednio. Zatem epochè można interpretować jako modyfikację dotychczasowego nastawienia, które nie ujmuje orzekania o świecie - jaki jest lub też jaki nie jest. Redukcja fenomenologiczna, to pokłosie dążeń niemieckiego badacza do przywrócenia filozofii miana nauki. Utworzenie celów i metod „nowej filozofii”, zmagającej się z kryzysem tożsamościowym od połowy XIXw. miało się do tego przyczynić. W myśl rozważań Husserla, jedna z reguł fenomenologii, mogła być ujęta w sławach: „(…) w każdym badaniu myślenie powinno być skierowane wyłącznie na przedmiot z całkowitym wyłączeniem wszystkiego, co subiektywne” (Bocheński 1998, s. 30). Nie jest jednak możliwe, by świat i procesy w nim zachodzące, móc odbierać w pełni obiektywnie. Każdy człowiek, również badacz wykorzystujący podejście fenomenologiczne, nie jest tylko chodzącym intelektem, lecz przejawia w procesie badawczym różne stany i motywy emocjonalne, pochodzi z określonego środowiska społecznego, w którym panuje dana kultura. Tożsamość osobista badacza, wyznacza, zdaniem Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz (2008, s. 80), perspektywę percypowania osoby badanej, co skutkuje zaburzeniem przejrzystości perspektywy naukowej. Zatem w perspektywie fenomenologicznej niemożliwe jest poznanie jedynie obiektywne.

[60] Husserlowski „powrót do rzeczy samych” jest rozumiane jako zbadanie istoty (eidos) tych rzeczy, czyli tego co jest „dane”

[61] Zob. Moustakas (2001, s. 106) Z greki *epochè* znaczy „trzymanie się z dala”, „powstrzymywanie się”.

[62] W ujęciu Husserla tradycja jawi się jako wszystko to, co inni twierdzili o danym przedmiocie, w danej kulturze.

Badacz w celu uwierzytelnienia procesu badawczego winien jednak zachować możliwie wysoki poziom obiektywizmu.

Fenomenologia ma na celu poznanie istoty, a nie faktów. Jest to definiowanie, które Stanisław Judycki (1993, s. 31), określa jako „potoczno-filozoficzne". W myśl założeń Husserlowskiej teorii „fenomen" jest tym, „co ukazuje się w sobie samym". Nie można utożsamiać go z rzeczywistością, wskazując na pewien rodzaj pozoru. Fenomenologia nie rozpatruje, czy przedmiot jest dany „rzeczywiście", czy jedyne „pozornie". Pamiętać jednak należy, iż tak szczegółowo opisywana przez Husserla „redukcja ejdetyczna", nie „zmusza" badacza do rezygnacji z w toku postępowania fenomenologicznego z możliwości korzystania z innych dostępnych procedur badawczych, jak i ponownego wzięcia pod uwagę danych pominiętych w toku wcześniejszych analiz. Redukcja obowiązuje w myśl zasady: „tu i teraz", czyli w trakcie zachodzącego fenomenologicznego postępowania. Głównym celem redukcji fenomenologicznej jest, zdaniem Roberta Sokolowskiego (2012, s. 61): „(…) wzięcie w nawias świata naturalnego nastawienia i nauk go dotyczących, z drugiej zaś na odsłonięcie czystej świadomości jako dziedziny absolutnego bytu, która w spostrzeżeniu immamentnym jest dana ze źródłową naocznością i apodyktyczną oczywistością" (Krokos 1998, s. 108). Owa świadomość transcendentalna, w myśl założeń Husserlowskiej teorii, nie podlega redukcji fenomenologicznej. Ideał opisu „nieskażonego" teoretycznie jest zdaniem Judyckiego (1993, s. 27), niemożliwy do zrealizowania Nie jest zasadne, by analizować zjawisko występujące jednostkowo lub grupowo rekonstruując jedynie pierwotne, dawne teorie poznawcze. Działając w ten sposób, badacz skazuje z góry swoje badania na niepowodzenie, bowiem nie uwzględnia historii oraz kreacji świata widzianą z perspektywy nauki.

Istotę fenomenologii stanowi: „duchowy ogląd przedmiotów" w oparciu o intuicję (Bocheński 1992, s. 27). Intuicja dotyczy jedynie tego, co jest dane, czyli samych rzeczy. Stąd główne hasło streszczające Husserlowskie podejście fenomenologiczne brzmi: „z powrotem do rzeczy samych" (zurück zu den Sachen selbst). Taki sposób interpretowania Husserlowskiej fenomenologii, określany jest przez Judyckiego (1993, s. 27) mianem „korelatywistycznego"[63]. W „rzeczach samych" Husserla, można dopatrzeć się źródeł naukowości filozofii, pozbawionych sądów i własnej analizy budowanej na drodze doświadczeń. Zatem tak potoczne „widzenie" staje się punktem wyjścia nowej, autonomicznej i skrajnej filozofii. Fenomenologia „jest niezbędna tam, gdzie badania (…) mają dokonywać się w bezpośrednim obcowaniu

[63] Zgodnie z tą interpretacją, każdy przedmiot to określony fakt dla świadomości, określona informacja. Postawa ta skłania do przypuszczania, iż człowiek nie jest w stanie stwierdzić o istnieniu realnym, intencjonalnym czy absolutnym przedmiotu.

z przedmiotem poddawanym analizie, a cel badań to próba rzetelnego zdania sobie sprawy, z czym w rzeczywistości badacz mierzy się” (Krokos 1998, s. 110). Krystyna Święcicka (1993, s. 40) „bezpośrednie obcowanie z przedmiotem” określa mianem „widzenia”. Przedmiot będący obiektem poznania ukazuje się „we własnej osobie jako twór obecny aktualnie”. Jednak, jak podkreśla Parczewska (2012, s. 81), sensem metodologicznym podejścia fenomenologicznego jest interpretacja. W celu zrozumienia zjawiska, badacz musi nadać sens i znaczenie określonego działania dla indywidualnej jednostki, bądź też grupy społecznej. Wszystkie działania i zachowania ludzkie pozostawiają ślad w mentalności człowieka i przejawiają określoną intencjonalność.

Poddając analizie relację: Ja - teraźniejszość, Husserl stwierdza, że interpretowanie rzeczywistości jest zależne od poziomu wiedzy. Peter Berger i Thomas Luckman (1983, s. 203) w swoich rozważaniach stwierdzają, iż poznawanie, interpretowanie świata rozpoczyna się od „przejmowania świata, w którym inni już żyją”. Zauważamy zatem, iż Ja i moje postrzeganie świata nie opiera się na moim kreowaniu i sprawczości w izolacji od otaczającego świata. Żyjąc we wspólnocie z innymi, staramy się zrozumieć ich rzeczywistość, która jest spójna dzięki nadawaniu jej subiektywnych znaczeń (Parczewska 2012, s. 82, Garalowicz 2000, s. 121). W ujęciu fenomenologicznym, próba zrozumienia otaczającej rzeczywistości odbywa się w ramach samodoświadczania. Jednak, jak zauważa Garalowicz (2000, s. 260), jedynie doświadczanie innego, prowadzi do samodoświadczania.

W niniejszych rozważaniach podjęłam próbę badania świata, w którym dziecko doświadcza przyrody i próbuje zrozumieć otaczającą je rzeczywistość przyrodniczą. Przyjęta w badaniach perspektywa fenomenologiczna, pozwala na poznanie przeżyć, doznań, wartości estetycznych dziecka w kontaktach z przyrodą, gdyż: „W tym ujęciu idzie (…) nie o taki świat, jaki rzeczywiście jest, lecz o świat, który obowiązuje dla danych osób, o świat im się zjawiający, z takimi cechami, z jakimi im się zjawia” (Husserl 1974, s. 56).

Dla fenomenologów prawdziwy świat nie jest światem określanym jako obiektywny. Świat życia jest zarazem światem przeżywanym i doświadczanym przez człowieka i nazywany w teorii Husserlowskiej: „Lebenswelt”. Jest to jedno z najbardziej znanych pojęć w podejściu fenomenologicznym (Krasnodębski 1989, s. 30). Pojęcie „Lebenswelt” zawdzięcza sławę swojemu znaczeniu; oznacza świat przeżywany, intersubiektywny, społeczny, doświadczany „przed wielką nauką”. Judycki (1993, s. 27), określa go jako „świat naszych działań, zachowań praktycznych, wolicjonalnych, naszej przestrzeni (…) świat kręgów kulturowych, doświadczanego bezpośrednio czasu historyczno-intersubiektywnego”. Czynnikami skutecznie zakłócającymi właściwe przeprowadzenie opisu badanej rzeczywistości, mogą być

subiektywne emocjonalne nastawienia i wiedza zdobyta na drodze wcześniejszych doświadczeń. Jak zauważa Judycki (1993, s. 27), ujmowanie świata przez pryzmat teorii naukowych, skutkuje traktowaniem naukowego odpoznawania świata, jako naturalnej możliwości doświadczania otaczającej rzeczywistości.

Schütz rozwija autorską teorię sensu przeżyć, dokonując szczegółowej analizy procesu konstytuowania się sensu, działań i zachowań ludzkich, bada „rozumienie" w codziennym życiu, które odnosi się zarówno do rozumienia samego siebie, jak i innych. Sfinalizowaniem prac badawczych austriackiego filozofa było przedstawienie szansy rozumienia subiektywnego sensu w nauce. Nauka może zwierać subiektywny sens, gdyż nie skupia i nie odnosi się jedynie do jednostek: ich działań i indywidualnego charakteru, lecz do ich rodzajów, powstałych już w samym życiu codziennym. Zatem fenomenologia bazuje na „typifikacjach", a nie indywidualnych znaczeniach. Ich podstawą są: abstrakcja, systematyzacja, generalizacja, które „dzieją się" w życiu codziennym (Badura 2013, s. 7). Opisane charakterystyczne „rozumienie" nastawienia do rzeczywistości, według Schütza (1984, s. 153), pozwala na deskrypcję doświadczenia potocznego i poznanie subiektywnego źródła działania ludzkiego. Jak zauważamy, rozumienie stanowi kolejny istotny komponent teorii przeżywania. Rozumienie w ujęciu Schütza jest ograniczonym komponentem potocznego doświadczenia, opartym na zrozumieniu bliźniego i podejmowanych przez niego działaniach. Także proces komunikacji międzyludzkiej za pomocą języka, jest możliwy jedynie w oparciu o założenie, iż inni rozumieją akty naszego działania.

Parczewska (2012, s. 84), stwierdza, iż redukcja podyktowana „epochè" wiąże się z marginalizacją postawy naturalnej, zakorzenionej w wiedzy, będącej podwaliną pod otaczającą rzeczywistość oraz aksjomaty współczesności. Innymi słowy „epochè" to neutralizacja intencji naturalnych. Paradoksalnie próba zrozumienia i opisu nie zniekształcają postrzegania świata. Postawa redukcji transcendentalnej wymusza wzięcie w nawias wszelkich oczekiwań poznawczych, co w konsekwencji umożliwia poznanie czyste. Redukcja fenomenologiczna pozwala patrzeć i prawdziwie dostrzec zjawiska i wsłuchać się w nie (fenomen) (Cyrańska 2001, s. 36).

Wykorzystując w pracy podejście fenomenologiczne, kierowałam się niewielką liczbą opracowań dotyczących wartości estetycznych doświadczanych przez dzieci w przyrodzie. Jednym z nich jest praca Galiny Tarasenko. Dziecięcy stosunek do przyrody, zdaniem autorki (2011, s. 100), kształtowany jest przez ogólną pragmatyzację społecznego postrzegania świata, postawę konsumpcji, działania o charakterze edukacyjnym oraz wychowawczym, inicjowane przez nauczyciela. Badaczka dochodzi do przekonania, iż wychowanie dziecka na jednostkę

w pełni rozwiniętą społecznie i emocjonalnie jest niemożliwe bez kontaktu z przyrodą. Altruistyczna i humanistyczna osobowość człowieka kształtowana jest właściwie dzięki bezpośredniemu kontaktowi dziecka ze środowiskiem naturalnym. Taki sposób postrzegania przyrody i jej roli w wychowaniu młodego pokolenia, do niedawna był często marginalizowany przez rodziców, nauczycieli, socjologów. Obecnie dosyć wyraźnie zaznacza się tendencja społeczeństwa do skłaniania się ku tezie Tarasenko (2011, s. 100), że „wychowanie humanistyczne jest możliwe tylko pod warunkiem zaistnienia prawdziwej, twórczej relacji z naturą i wykorzystania przyrody jako czynnika wpływającego na system wartości u dzieci".

W dobie zintensyfikowanego zainteresowania przyrodą oraz zdrowym stylem życia, nie natrafiam w literaturze na wiele badań ukazujących sensy i znaczenia nadawane przyrodzie przez osoby badane. W tym aspekcie badanie i próba odtworzenia znaczeń i sensów nadawanych relacji z przyrodą przez współczesne dzieci, okazuje się kwestią ciekawą, a przede wszystkim istotną.

W przeświadczeniu wielu badaczy (Louv 2014, Paśko, Zioło 2014; Braun 2002, Budniak 2010; Laumann, Garling, Stormark 2003), przyroda stanowi istotną sferę w życiu dziecka, umożliwiającą doświadczanie polisensoryczne. Tarasenko (2011, s. 101), zauważa, iż dziecko dokonujące interpretacji relacji na poziomie podmiot - przedmiot - przyroda, przyswaja dotąd nieuświadomione reguły życia i uznaje je za osobiste. Aktywność poznawcza dziecka w przyrodzie i próba nadawania jej znaczeń i sensów, umożliwiają odnalezienie własnego miejsca w świecie (Ja w świecie) i podjęcia próby zrozumienia integralności człowieka i przyrody.

Podejście fenomenologiczne pozwala na poznanie świata przeżywanego przez dzieci oraz podjęcie próby zrozumienia i zinterpretowania tego świata. Celem badań uczyniono poznanie i zrozumienie doświadczeń estetycznych dzieci kończących edukację wczesnoszkolną w kontaktach z przyrodą. Problemy badawcze zostały sprowadzone do następujących pytań:

I. *Jakie doświadczenia w kontaktach z przyrodą mają dzieci kończące edukację wczesnoszkolną?*

1.1. *Jak uczniowie kończący edukację wczesnoszkolną postrzegają przyrodę?*

1.2. *Jakie znaczenia i sensy nadają respondenci przyrodzie?*

1.3. *Jakich wartości moralnych doświadczają badani uczniowie kończący edukację wczesnoszkolną w kontakcie z przyrodą?*

1.4. *Co badani uczniowie mówią o przyrodzie i jak o niej mówią?*

II. *Jakich wartości estetycznych doświadczają uczniowie kończący edukację wczesnoszkolną w kontaktach z przyrodą?*

2.1. *Jakiego rodzaju wartości estetycznych doświadczają dzieci kończące edukację wczesnoszkolną w kontaktach z przyrodą?*

2.2. *Jakie upodobania i wartości estetyczne w kontaktach z przyrodą ujawniają uczniowie kończący edukację wczesnoszkolną?*

2.3. *Jakie emocje towarzyszą respondentom podczas kontaktów z przyrodą?*

2. Metody badań

Problematyka doświadczania przez dzieci wartości estetycznych w przyrodzie skłoniła mnie do zbierania i analizowania danych metodą fenomenologii. Metoda opisu fenomenologicznego to podstawowa metoda badań wykorzystywana przez badaczy, którym zależy na bezpośrednim poznaniu zjawiska w sposób wolny od uprzedzeń czy paradygmatów. Zastosowany w badaniach wywiad narracyjny i dokonana analiza narracji dziecięcych, pozwoliły mi na doświadczenie sposobu przeżywania przyrody przez respondentów oraz podjęcie próby odtworzenia sensów i znaczeń nadawanych przyrodzie przez badane dzieci. W badaniach korzystam z metod wizualnych i metody projekcyjnej, stanowiących metody dodatkowe.

2.1. Metoda opisu fenomenologicznego

Metoda fenomenologiczna jest wyjątkowym rodzajem postępowania badawczego. Posiada wieloletnią tradycję i proponuje, zdaniem Bartłomieja Sipińskiego (2008, s. 7), wiele perspektyw i filozoficznych zastosowań. Jak zauważa Bocheński (1992, s. 27) jej istotą jest: „duchowy ogląd przedmiotów”. Ablewicz (2013, s. 148), dodaje, że fenomenologia polega na „konsekwentnym utrzymaniu uwagi na przedmiocie i opisywaniu go takim jakim się prezentuje”. Wskazany przez autorkę opis nazywany jest w metodologii opisem fenomenologicznym, uznawanym za podstawową metodę fenomenologiczną. Krokos (1998, s. 103) zauważa, iż jeszcze do niedawna metoda opisu fenomenologicznego utożsamiana była z całą fenomenologią. Zadaniem opisu jest „utrwalenie przebiegu procesu redukcji danych i efektów tego procesu” (1998, s. 149). Opis fenomenologiczny powinien wyróżniać się

ateoretycznością, brakiem oceny oraz rezygnacją z przyjmowania zewnętrznych założeń. Taki sposób postępowania umożliwia osobie badacza prezentację wyników pracy badawczej tak, by odbiorcy mogli stanąć „w obliczu" deskryptywanego przedmiotu (Cyrańska 2001, s. 46). Z tego powodu, opis fenomenologiczny należy „odczytywać" intuitywnie, w sposób w jaki opis został zrealizowany i zaprezentowany (Krokos 1998, s. 104). Opis fenomenologiczny można interpretować w kategoriach świadectwa realistycznej i empirycznej postawy fenomenologicznej, która w konsekwencji utwierdza badacza w przekonaniu, iż poznawane zjawisko jest prawdziwe.

Deskrypcja fenomenologiczna[64] pozwala zarówno na zaprezentowanie wyników analizy, jak i przybliżenie innym procesu poznawania przedmiotu. Finalnie czytelnik wizualizuje taki sam przedmiot, jakiego doświadczał badacz (Ablewicz 2013, s. 148). Parczewska (2012 s. 89), przestrzega przed „pułapką interpretacyjną". Opis fenomenologiczny nie gwarantuje, że adresat, któremu badacz przedstawia przedmiot zobaczy go dokładnie tak, jak starał się go zaprezentować badacz. W konsekwencji wielu uczonych zamiast prezentacji przedmiotu i efektów procesu badawczego, decyduje się jednie na prezentację drogi prowadzącej do osiągnięcia rezultatów badań.

2.2. Narracja i wywiad narracyjny

Wywiad narracyjny to najczęściej stosowana metoda w badaniach społecznych (Pilch, Bauman 2001, s. 329; Krüger 2007, s. 163). Mimo, że metoda wywiadu narracyjnego cieszy się powodzeniem wśród badaczy, nie posiada w naszym języku ojczystym jeszcze tylu opracowań, ile na przykład metoda teorii ugruntowanej czy etnometodologia (Kos 2013, s. 91). Niesłabnące zainteresowanie metodą wywiadu narracyjnego oraz narracją spowodowało utworzenie pojęcia określanego jako: zwrot narratywistyczny, który zdaniem Anny Burzyńskiej (2004, s. 11; 2008, s. 22): „stał się w XX stuleciu niewątpliwie jednym z najważniejszych [pojęć]". Perspektywa fenomenologiczna, jaką przyjęłam w moich badaniach umożliwiła mi posłużenie się narracjami i wywiadami narracyjnymi.

Wywiad narracyjny, dzięki szerokiemu wykorzystaniu w naukach społecznych, na stałe zagościł w metodologii badań jakościowych. Powszechność narracji i wywiadów narracyjnych wynika z tego, iż: „zapisane w kulturze idee świata i ludzkiego życia mają zwykle formę

[64] Termin stosowany zamiennie z opisem fenomenologicznym w książce Ablewicz: *Metoda fenomenologiczna w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogów* (2013, s. 149).

opowiadań" (Trzebiński 2002, s. 13). Narracja, jak zauważają liczni autorzy (Stemplewska-Żakowicz 2005, s. 17; Filar 2013, s. 65; Burzyńska 2008, s. 23; Shugar, Bokus 1988, s. 21), jest jednym ze sposobów ułatwiających zrozumienie otoczenia. Ze względu na swoją naturalność, bardzo istotnym i pojawiającym się w rozwoju psychiczno-biologicznym człowieka, jako jeden z pierwszych Roland Barthes (1996, s. 13), pisze: „(…) nieskończona niemal ilość form opowiadań obecna jest we wszystkich czasach, we wszystkich miejscach, we wszystkich społeczeństwach. Narodziło się wraz z samą historią ludzkości". Renata Szczepanik (2012, s. 93) dodaje, że „[w narracji] nadawca konstruuje własną tożsamość", czyniąc to poprzez nadawanie znaczeń sytuacjom i osobom, które stanowią ważne aspekty opowiadania. To podejście nie należy do najnowszych, gdyż pisał o nim m. in. Anthony Giddens (2007, s. 77): „Tożsamość jednostki zależy od jej zdolności do podtrzymywania ciągłości określonej narracji". Tożsamość nie jest dana podmiotowi raz na zawsze. Jakub Kociuba (2008, s. 357), określa ją jako proces wymagający ciągłego definiowania, skierowany na wewnętrzne Ja. Człowiek dokonujący interpretacji wydarzeń przeszłych rozgrywających się w życiu, ukazując jednocześnie transformację rzeczy i osób, kreuje swoją osobistą opowieść oraz „rozwija symboliczną reprezentację siebie" (Budziszewska, Dryll 2008, s. 193; Skibiński 2016, s. 161; Grzegorek 2003, s. 217). Każdy wątek takiej subiektywnej historii jest zindywidualizowany, co w konsekwencji przyczynia się do utworzenia licznych narracji (Filar 2013, s. 85). Można zatem za Grażyną Teusz (2002, s. 91), przyjąć, iż metoda wywiadu narracyjnego „umożliwia odpowiedź na pytanie jak „aktorzy społeczni" doświadczają rzeczywistości społecznej i jak uczestniczą w jej budowaniu".

Narracja posiada kilka głównych znaczeń. O pierwszym z nich pisze Jerzy Trzebiński (2002, s. 13), definiując je jako „poznawcze reprezentowanie rzeczywistości". Zatem narrację możemy rozpatrywać w kategorii reprezentacji (przedstawienie rozumienia rzeczywistości) i autoreprezentacji (zaprezentowanie siebie przez sam podmiot). Obie formy narracji zawierają aspekt komunikacyjny, poprzez relację osoby tworzącej narrację i podmiotu odbierającego narrację.

Narracja dostarcza badaczowi informacji o tym, co miało miejsce, czyli o zdarzeniach, nie faktach. Elżbieta Dryll (2008, s. 124), podkreśla, że w narracji nie ma faktów, gdyż narrator opisując sytuacje „dziejące się" w życiu, nadaje im subiektywny wydźwięk i znaczenie przez co tracą one jakość faktów, zyskując formę zdarzeń. Sprawą kluczową jest, by narracja nie stanowiła splotu zdarzeń z ocenami, poglądami czy opiniami na temat innych osób biorących udział w opisywanym wydarzeniu (Rokuszewska-Pawełek 2006, s. 19). Parczewska (2012, s. 90), przypomina, że narracje prezentują także inne, utajone komponenty wypowiedzi:

emocje, interpretacje i myśli, gdyż jak sugeruje Mieczysław Malewski (2010, s. 147): „narracja wykracza poza sferę faktów” włączając w nie sferę emocji i przeżyć.

Susan Chase (2009, s. 16), wymienia trzy formy wywiadu narracyjnego: krótka historia tematyczna, skupiająca się wokół jednego wydarzenia i postaci; szersze opowiadanie o określonej sferze życia, np. małżeństwie, pracy, związku, śmierci; narracja z całego życia, sięgająca do momentów, które zapamiętane są jako pierwsze w życiu, kończąc na sytuacjach, przeżyciach, intencjach osoby badanej w chwili obecnej (life history). Metoda wywiadu narracyjnego, jak zauważa Trzebiński (2002, s. 36), może przyjąć formułę autonarracji, gdy „narracje dotyczą własnej osoby, to znaczy, gdy tworzący narrację podmiot jest ich pierwszoplanowym bohaterem”. Jak wyjaśnia Bruner (2009, s. 22), celem autonarracji jest: „dostarczenie badaczowi informacji na temat aktualnej perspektywy konstruowania własnej tożsamości przez badanego” oraz, co dodaje Skibiński (2016, s. 168): „regulowanie kontaktu z samym sobą” poprzez odczuwanie samego siebie. Syntetycznego podsumowania roli narracji dla kształtowania tożsamości dokonuje Katarzyna Rosner (1999, s. 8), wyjaśniając: „Po pojęcie narracji sięgają dziś najczęściej ci, którzy próbują przezwyciężyć impas, w jakim znalazła się współczesna refleksja nad człowiekiem i jego kulturą w wyniku Heideggerowskiej i postmodernistycznej krytyki przesłanek, które integrowały wcześniejszą refleksję. Pojęcie narracji pojawia się z reguły tam, gdzie powstaje pytanie o tożsamość człowieka (…)”.

Wszystkie formy wywiadu narracyjnego posiadają elementy wspólne: nadawanie znaczeń wydarzeniom, które wystąpiły wcześniej oraz ich organizowanie. Wywiad narracyjny to swoista „rekonstrukcja”, nie „konstruowanie” ciągu zdarzeń (Konarzewski 2000, s. 121), pozwalających zaprezentować historię dotyczącą określonej sfery życia ludzkiego, ważnego wydarzenia, sytuacji traumatycznej, a nawet sięgnięcie do rzeczywistości osoby, która dokonuje opisowej retrospekcji (Ohia 2016, s. 17). Badacz musi pamiętać o tym, iż narrator opowiada o wydarzeniu i swoich emocjach z perspektywy dystansu czasowego. Można zakładać, że powracanie do określonych sytuacji, które miały miejsce w przeszłości spłyca rzetelność opisywanych wydarzeń. Sytuacja, emocje, „stan ducha”, zapewne ma znaczenie dla nadawania znaczeń wydarzeniom z przeszłości. Innymi słowy, na co wskazuje Rosenthal (1990, s. 99), teraźniejszość warunkuje postrzeganie przeszłości. Badacz zakłada jednak, że opowiadanie narratora jest prawdą.

Idea wywiadu narracyjnego koncentruje się na założeniu, że osoba badana jest ekspertem w dziedzinie, o której opowiada. Chcąc jak najpełniej wykorzystać czas poświęcony na wywiad i rzetelnie zebrać materiał badawczy do dalszej analizy, badacz nie powinien przerywać toku narracyjnego respondenta. Kaja Kaźmierska (2004, s. 74), dodaje, że istotą

wywiadu narracyjnego jest: „otrzymanie opowieści o życiu, nie będącej sumą odpowiedzi na postawione pytania, lecz spontaniczną narracją, niezakłóconą inwencją badacza". Czas na ewentualne zadawanie dodatkowych pytań, to czas po zakończeniu ciągłej narracji. Niedoświadczony badacz może wykorzystywać pojawiające się pauzy lub dłuższe milczenie, pytając o te aspekty, które go zaciekawiły, a o których niewiele powiedział respondent. Jest to, zdaniem Rokuszewskiej-Pawełek (2006, s. 20), błędne zachowanie, gdyż jednym z powodów tworzenia pauz w narracji, jest czas na „intensywne myślenie, organizację swojej wypowiedzi lub zastanawianie się". Wszelkie pytania i wtrącenia osoby badacza dezorganizują te procesy. Jak dodaje Jacob (2001, s. 23), „pomocnicze" pytania narracyjne mają na celu ośmielenie osoby badanej do dalszej opowieści, a ich odpowiednie sformułowanie może inspirować do kontynuowania narracji. W efekcie badacz osiąga spójną narrację, którą nagrywa, a następnie transkrybuje. Jak zatem można zauważyć, zdania w kwestii zadawania pytań dodatkowych w trakcie trwania dłuższych przerw w narracji, są podzielone. Kwestia odpowiedniego sformułowania pytań pomocniczych oraz właściwego czasu zadania pytań podczas narracji, są problemami wysoce indywidualnymi, zależnym od predyspozycji komunikacyjnych i cech osobowościowych respondenta.

Co istotne, nie każda opowieść, której wysłuchuje badacz jest narracją: „Narracjami są tylko te, spośród nich, które mają wyraźnie zaznaczony, w historycznym czasie początek, po czym następuje opis rozwoju pewnych zdarzeń w jakiś sposób z sobą powiązanych, a opowieść ma czasowo wyraźnie przez opowiadającego zaznaczony koniec" (Konecki 2000, s. 180). Jak wyjaśnia Trzebiński (2002, s. 23), aby można było mówić o opowiadaniu jako formie narracji, musi ono spełniać określone obligatoryjne warunki. Narracja powinna zawierać: bohaterów historii; wartości wyznawane przez bohaterów opowieści, ich intencje i plany; ewentualne komplikacje, które mogą spotkać bohaterów na drodze do realizacji swych celów; ukierunkowania i szanse pokonania trudności i osiągnięcia zamierzeń. Filar (2013, s. 85), zaznacza jednocześnie, że „ciąg przyczynowo - skutkowy [narracji], logika wydarzeń, stają się czytelne tylko w kontekście dążeń, wartości i planów bohatera".

W celu poprawnego przeprowadzenia wywiadu narracyjnego badacz powinien pamiętać, by postępować konsekwentne w oparciu o pięć głównych faz, na które zwraca uwagę Kaźmierska (2004, s. 74): faza „rozpoczęcia wywiadu", „stymulacji i opowiadania", „narracji", „pytań" i „zakończenia wywiadu". Do tego zestawu Pilch i Bauman (2001, s. 331), dodają fazę nazywaną: „wywiadem w oparciu o dyspozycje"[65]. Zdaniem uczonych, wskazana faza może

[65] Wywiad w oparciu o dyspozycje składa się z dwóch elementów: obowiązkowej oraz dowolnej. Pierwsza z nich polega na zadawaniu zbliżonych pytań wszystkim osobom biorącym udział w badaniu w celu utworzenia mapy

przyjąć formę autonomicznej techniki badawczej. Badacz, chcący jak najlepiej wykorzystać czas poświęcony na wywiad z badanym, powinien zachować poprawną kolejność faz wywiadu. Wszelka bezplanowość, chaos oraz nieprzygotowanie merytoryczne i organizacyjne badacza, mogą zostać odebrane przez badanego jako nieprofesjonalizm.

Pierwsze spotkanie (niekiedy jedyne) badacza z narratorem i jego pierwsze minuty pełnią istotną rolę w dalszej „współpracy" dwu stron badania. Uczestnicy relacji zwracają uwagę na osobę badacza, choć zwykle nie są świadomi wpływu jaki wywiera on na zachowanie i narrację osób badanych. Jak wyjaśnia Szczepanik (2012, s. 93) i Kvale (2012, s. 105), rola badacza koncentruje na słuchaniu oraz minimalnym zakreślaniu kierunku oraz charakteru podejmowanych kwestii. Istotne jest, by badany zdobył zaufanie do osoby inicjującej spotkanie, by mógł swobodnie się wypowiadać, dzieląc się przeżyciami, doświadczeniami i emocjami, tworząc wrażenie swobodnej, zwykłej rozmowy (Kaźmierska 2004, s. 78). Dodatkowo, relacja pomiędzy podmiotami powinna mieć charakter partnerski, oparty na zainteresowaniu narracją, życzliwości i szacunku do samego badanego oraz jego słów tworzących narrację, bez względu na jej konstrukcję, czy też dobór tematyki.

Jak piszą Pilch i Bauman (2001, s. 330), badany na początku procesu badawczego dowiaduje się o istocie wywiadu i jego funkcjach. Ważne jest, by badacz w trakcie wyjaśnień, wykazywał się spokojem i rzeczowo odpowiadał na pytania, objaśniając kwestie niezrozumiałe. Nerwowe reakcje mogą zniekształcić przebieg narracji lub wręcz doprowadzić do rezygnacji potencjalnego respondenta z badania. Badacz, jak dodaje Chase (2014, s. 31), powinien myśleć o badanym jak o narratorze: „Myśleć o ankietowanym jak o narratorze oznacza wykonać konceptualny skok od idei, zgodnie z którą ankietowani znają odpowiedzi na pytania ankietującego, do przekonania, że ankietowani są narratorami mającymi pewne historie do opowiedzenia i obdarzonymi swoimi własnymi głosami". Badacz chcący rzetelnie przeprowadzić wywiad, powinien spojrzeć na badanego jak na zwykłego człowieka, który opowie mu historię dotyczącą swoich biograficznych doświadczeń. Badany zrelacjonuje element swojego świata w taki sposób, w jaki go widzi i doświadcza.

Faza druga (stymulacji, wprowadzenia), ma na celu zmobilizowanie badanego do narracji i zapewnienie go, że prezentowana wypowiedź jest ważna dla badacza. Prowadzący wywiad wyjaśnia cel badania, przedstawia ideę wywiadu narracyjnego[66], nie zaś udzielaniu przez niego odpowiedzi na szereg wcześniej przygotowanych pytań (Rokuszewska-Pawełek

---

zawierającej konteksty zbieżne. Druga część wywiadu opiera się o pytania dotyczące kwestii poruszanych w wywiadzie, jednak niewystarczająco rozwiniętych przez osobę badaną.

[66] Ideą wywiadu narracyjnego jest utworzenie narracji przez osobę badaną.

2006, s. 20).

Narracja główna stanowi trzecią fazę wywiadu narracyjnego. Badany rekonstruuje przebieg swojego życia lub jego „wycinek", który interesuje badacza, bez jego ingerencji w tok opowiadania. Ważne, by osoba badana znajdowała się w centrum uwagi i tak się czuła, natomiast badacz nie zawładnął wywiadem, zadając pytania w trakcie narracji, czy wtrącając subiektywne odczucia. Sytuacja wywiadu narracyjnego nie zawsze jest wystarczająco komfortowa dla osoby badanego, dlatego też zdarza się, że nie ma on śmiałości, by opowiadać o swoim życiu i sytuacjach zabarwionych emocjonalnie i dotyczących osobistych sfer życia. Jak wyjaśnia Szczepanik (2012, s. 94), istnieje pewne rozwiązanie pozwalające badaczowi na kontynuowanie badania. Odwołując się do własnych doświadczeń, sytuacji dotyczącej omawianego problemu w sposób osobisty i nieformalny, badacz skraca dystans pomiędzy badaczem a osobą badanego. Piotr Chomczyński (2006, s. 77), zauważa regułę wzajemności w relacji badacz - badany podczas sytuacji wywiadu narracyjnego. Badany dostrzegając zaangażowanie badacza i chęć uzewnętrznienia się poprzez zdanie relacji ze swojego życia, artykułuje własne przeżycia.

Fazę czwartą i piątą, Pilch i Bauman (2001, s. 331), nazywają fazami „uzupełniania i bilansowania tego, co opowiedział badany". Badacz dąży do wyjaśnienia kwestii niejasnych, co do których ma pewne wątpliwości, a o których osoba badana wypowiedziała się skrótowo lub nie poruszyła ich wcale. Ostatnia faza wywiadu: „wywiad w oparciu o dyspozycje" może być traktowana, zdaniem Pilch i Bauman (2001, s. 331), jako odrębna technika badawcza, składająca z dwu części:

a) obowiązkowej - badacz zadaje podobne pytania wszystkim badanym, po czym stara się utworzyć mapę treściową każdego z wywiadów,

b) dowolnej - badacz zadaje pytania konkretnym osobom badanym dotyczące zagadnień, które ujawniły się podczas rozmowy, a o które badacz chce dopytać dokładniej.

Wywiad narracyjny nakłada na badacza obowiązek wypełnienia kilku warunków technicznych, niezbędnych podczas korzystania z opisanej metody jakościowej. Pierwszym z nich jest miejsce, w którym odbywa się narracja. Powinno ono skłaniać narratora do opowiadania na tematy związane z życiem i otaczającą człowieka rzeczywistością. Zatem odpowiednim miejscem jest przestrzeń dobrze znana dziecku, cicha, spokojna, uporządkowana z minimalną liczbą bodźców docierających z zewnątrz i powodujących dekoncentrację badanego. Jak wyjaśnia Szczepanik (2012, s. 94), konsekwencją nieprawidłowo dobranego miejsca do badania jest ograniczenie poczucia prywatności i intymności osoby badanej, co prawdopodobnie ma wpływ na poziom motywacji do narracji.

Kolejnym kryterium technicznym niezbędnym podczas prowadzenia wywiadu narracyjnego jest uzyskanie świadomej zgody od osoby badanej na udział w badaniu. Piszą o tym m. in.: Elliot Aaronson, Timothy D. Willson, Robin M Ackert (1997, s. 71-74), Earl Babbie (2003, s. 312-313), Robert Power (1989, s. 45). Badacz nie może przystąpić do badania bez zapewnienia badanego o anonimowości zebranego materiału badawczego, wyjaśnienia celu badania, poinformowania o konieczności użycia dyktafonu lub kamery oraz, o czym wspomina Chomczyński (2006, s. 70), planowanych działaniach wykorzystujących uzyskane dane. Zastosowanie kamery video jest konieczne do utrwalenia przebiegu narracji. Niezbędne jest także uzyskanie zgody od badanego na nagranie narracji (Szczepanik 2012, s. 95).

2.2.1. Specyfika wywiadu z dziećmi

Badacz rozpoczynający planowanie procesu badawczego z wykorzystaniem wywiadu narracyjnego z uczniami klas III szkół podstawowych, ma prawo zmagać się wewnętrznie z wątpliwościami. Zastanawiające jest, czy wywiad narracyjny, w którym narratorami są dzieci w wieku wczesnoszkolnym, będzie właściwą metodą badawczą. Wahania badacza mogą skutecznie rozwiać się po lekturze pozycji omawiających wywiad narracyjny z dzieckiem. Są to prace m.in.: Jolanty Rytel (2008), Marii Przetacznik-Gierowskiej (1987), Teresy Parczewskiej (2012), Barbary Bokus (1988, 1991), Danuty Urbaniak-Zając, Ewy Kos (2013). Liczne badania nad narracją dziecięcą, skłaniają badaczy do tego, by w narracji posługiwali się różnorodnymi materiałami i aktywnościami (Ligęza 1998, s. 219): zabawami i czynnościami zadaniowymi (Bokus 1988; Pellegrini 1982), obrazkami tematycznymi (Szuman, Dzierżanka 1957), historyjkami obrazkowymi (Kielar-Turska 1989, Bokus 1991), zdjęciami.

Przeciwnie do klasycznych metod jakościowych uznawanych za obiektywistyczne, narracja pozyskana na drodze wywiadu ma charakter subiektywny: „nie jest nigdy neutralna, zawsze jest bowiem wypowiadana z jakiejś pozycji narracyjnej" (Burzyńska 2008, s. 24). Zauważamy, że o subiektywności i upodmiotowieniu badań jakościowych typu narracyjnego, świadczy przedmiot badań. Badacz skupia się wokół świata subiektywności: subiektywnych doświadczeń i postaw, „roli jaką odgrywa w nich podmiotowa, wewnętrzna perspektywa osoby badanej" (Straś-Romanowska 2008, s. 61). Pojawia się zatem pytanie o słuszność stwierdzenia, że wywiad narracyjny prowadzony z dzieckiem, różni się znacząco od wywiadu, w którym narratorem jest osoba dorosła. Poniżej postaram się uzasadnić moje stanowisko.

Dziecko jest od lat podmiotem badań w pedagogice, psychologii, socjologii. Każdy człowiek: zarówno jednostka już ukształtowana jak i ta, która staje dopiero rozpoczyna swoje życie, biorąc bezpośredni udział w życiowych wydarzeniach, dokonuje ich interpretacji i nadaje im znaczenia. Należy zatem podkreślić, że dziecko, które posiada umiejętność posługiwania się językiem, jest w stanie być narratorem i ukazać swój sposób rozumienia otaczającej rzeczywistości w postaci narracji.

Konkludując, istotna funkcja narracji w życiu człowieka, nie zależy od poziomu rozwoju biologicznego jednostki, dokonującej opisu rzeczywistości. Pisze o tym Parczewska (2012, s. 91): „to kompetencje badacza, a nie wiek dzieci, decydują o efekcie zastosowanej metody". Kvale (2012, s. 96), dodaje: „Praktyka prowadzenia wywiadów nie opiera się na wyjętych z kontekstu i niewrażliwych na uzyskiwane treści regułach metodologicznych, lecz na osądzie doświadczonego badacza". Badacz nabywa wskazane umiejętności na drodze wieloletniego doświadczenia i pracy z indywidualnymi przypadkami metodą wywiadu narracyjnego. Po wielokrotnym zastosowaniu metody badawczej, staje się ona dla badacza wręcz niewidoczna, gdyż nie stawia jej już w centrum podejmowanych działań (Rebes 2016, s. 131-145). Badacz skupia się na osobie samego respondenta, informacjach werbalnych oraz mowie ciała, umożliwiających uzyskanie wysokiej jakości wywiadu narracyjnego. Właściwa postawa badacza w trakcie wywiadu narracyjnego, zapewnia uzyskanie materiału badawczego na temat ważny dla osoby badacza, który jest przez niego poruszany, a dodatkowo badany prezentuje badaczowi sfery, do których badacz nie dostał zaproszenia, jednak mimo to zachowania, gesty, mimika wzbogacają treści werbalne wypowiedzi. Kvale (2007, s. 30), opisuje specyficzną postawę badacza, który wtajemniczony mimowolnie przez badanego w różnorodne sfery życia, uzyskuje dodatkowo bardzo ważny materiał badawczy, wzbogacający informacje na temat główny podjęty w narracji i określa go jako postawę „Trojan horse" (pol. konia trojańskiego).

Wywiad narracyjny prowadzony z dzieckiem, wymaga od badacza zakreślenia tematyki, która swoją atrakcyjnością zmotywuje je do snucia opowieści narracyjnej. Badacz przygotowany do wywiadu narracyjnego, chcący uzyskać od dziecka płynną i zwartą logicznie narrację, powinien zapewnić badanemu spokojne miejsce spotkania oraz, jeśli to zdaniem badacza uefektywni narrację, środki pomocnicze, np. w formie zdjęć (Köpp, Lippitz 2001, s. 146). Badany nie podejmie próby narracji lub jego narracja będzie niepełna i skrępowana, jeśli badacz nie wzbudzi zaufania, a sama sceneria badania nie zapewni badanemu poczucia bezpieczeństwa i intymności. Konieczność wzbudzenia ufności badanego podczas badań, których celem jest poznanie sposobu rozumienia świata, warunkuje zwieńczenie wywiadu

sukcesem metodycznym. Zaufanie, co podkreślają Andrea Fontana i James H. Frey (2009, s. 99), może być jednak dosyć kruche, dlatego badacz powinien zwracać szczególną uwagę na dobór słownictwa stosowanego w wywiadach z dziećmi, postawę, intonację głosu. Wszystkie wymienione komponenty, tworzą obraz osoby badacza w oczach dziecka. Każdy nietakt, nagła zmiana zachowania, pogorszenie nastroju badacza, mogą zniweczyć proces zdobywania zaufania trwający kilka dni, tygodni, a niekiedy nawet miesięcy. Osoba badacza, kierując się zasadą, że dziecko-narrator przedstawia rzeczywistość i nadaje jej subiektywne znaczenia, wie, jak ważne jest nawiązanie dobrych relacji z respondentem. Badany w nowej i trudnej sytuacji badania, nie powinien postrzegać badacza jako dziennikarza, który zadając mu wiele pytań, stara się pozyskać informacje ważne dla jego dalszych działań. Właściwa relacja pomiędzy podmiotami w wywiadzie narracyjnym opiera się na narracji i słuchaniu. Dziecko dokonujące narracji, opowiada o emocjach, doświadczeniach, sytuacjach, o których w danej chwili chce mówić. Rola badacza ograniczona do roli słuchacza i polega na zapewnieniu dziecka, o tym, że to o czym opowiada jest ważne dla całego procesu badawczego. Jak wyjaśnia Stemplewskiej-Żakowicz (2008, s. 81), wywiad narracyjny to przede wszystkim spotkanie dwojga ludzi, zatem powinny u towarzyszyć także troska oraz uwaga badacza skupiona na dziecku.

Jak zauważa Ann Oakley (1981, s. 30-61), prowadzenie wywiadów narracyjnych wiąże się z dużym ryzykiem popełniania błędów etycznych o charakterze świadomym lub nieświadomym. Badacz niekiedy odczuwa chęć oparcia wywiadu o techniki manipulacji respondenta. Dochodzi do tego, że narrator przestaje być traktowany podmiotowo i staje się „nośnikiem informacji" opowiadającym o określonym fragmencie rzeczywistości. Burzyńska (2008, s. 30), wskazuje na zarzut pod adresem narratorów, szczególnie tych, którzy posiadają mniejszy zasób doświadczeń, czyli dzieci. Autorka uważa, że wywiady narracyjne to zredukowana technika gromadzenia danych jakościowych. Aktywność narracyjna narażona jest na uogólnienia i uproszczenia spowodowane trudnością przetransformowania określonego wycinka rzeczywistości do warstwy opisowej. Wydaje się zatem istotne, by badacz odpowiednio dobrał tematykę wywiadu narracyjnego, tak, by dziecko mogło wypowiadać się szczegółowo i swobodnie. Krytyk metody wywiadu narracyjnego z dziećmi: Hayden White - autor dzieła: „Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth - Century Europe" (1975, s. 88), wskazuje na „bezcielesność" narracji. Autor zauważa, iż „homo narrator", nie może przedstawić swoich emocji, zmysłowości, namiętności, jedynie słowem. Zgadzam się ze stwierdzeniem autora, dlatego też moim zamierzeniem jest próba zaprezentowania w analizie i interpretacji wyników badań, nie tylko treści werbalnych pozyskanych na drodze analizy i interpretacji, lecz również warstwy pozadźwiękowej: emocji, pasji, uczuć, które bez wątpienia

towarzyszą dzieciom podczas narracji.

Współcześnie prowadzone badania naukowe wykorzystujące wywiad narracyjny jako metodę zbierania materiału badawczego, wskazują na słabnące zainteresowanie pytaniami standaryzowanymi. Badacze zauważają, że dane uzyskane na drodze wywiadu narracyjnego należy wiązać z kontekstem, w którym dokonujemy badania i kontekstem prezentowanym w wypowiedzi przez respondenta. Osoba badana ograniczona sztywnym schematem standaryzacji (pytaniami zamkniętymi), koncentruje swoją wypowiedź wokół treści, które odpowiadają na pytania badacza, sądząc, że odpowiada „dobrze", dzięki czemu badacz będzie usatysfakcjonowany informacjami uzyskanymi podczas badania (Fontana, Frey 2009, s. 112; Parczewska 2012, s. 92; Kvale 2012, s. 129). Takie zachowanie niesie za sobą ryzyko tworzenia narracji niepełnych niepłynnych, bez ram czasowych i przestrzennych, co uniemożliwia tworzenie narracji zwartych logicznie.

Pytania wykorzystane podczas wywiadu narracyjnego z uczniami klasy III miały charakter otwarty. Chciałam uzyskać głębsze narracje, które nieograniczone pytaniami zamkniętymi, odkryją sensy i znaczenia nadawane przez respondentów przyrodzie.

Podczas wywiadów narracyjnych zadałam dzieciom następujące pytania:

1. *Co myślisz o przyrodzie? Jaka ona jest?*
2. *Opowiedz o swoich odczuciach związanych z przyrodą?*
3. *Czym przyroda jest dla ciebie?*

Wielokrotnie podczas badania, korzystałam z pytań pomocniczych, których zastosowanie wynikało ze zbyt ogólnych narracji, czy też zainteresowania badacza wątkami niezrozumiałymi, a istotnymi z punktu widzenia dalszej analizy i interpretacji zebranego materiału. Wypowiedzi nagrane za pomocą kamery cyfrowej nie były oceniane w obecności dzieci.

2.2.2. Analiza narracji dziecięcych

Stosując metodę wywiadu narracyjnego, badacz gromadzi narracje osób badanych w celu dotarcia do ich subiektywnego doświadczenia. Próba zrozumienia rzeczy, ukazujących się osobie badanej w bezpośrednim oglądzie, zobowiązuje do interpretacji w celu „zrozumienia wyjaśniającego" (Straś-Romanowska 2008, s. 65). Zrozumienie drugiego człowieka w analizie narracyjnej jest, zdaniem Grażyny Mendeleckiej (2008, s. 289), drogą do zrozumienia „(…) jego indywidualności, do empatycznego wnikania w świat znaczeń nadawanych jego własnym doświadczeniom". Można próbować zrozumieć innego, na co wskazuje autorka (2008, s. 289), w oparciu o doświadczenia, teorię naukową, paradygmaty teologiczne czy prawdy historyczne. Idea wywiadu narracyjnego w perspektywie fenomenologicznej zobligowuje badacza do interpretowania doświadczenia badanego, poprzez próbę dotarcia do przyczyn ukształtowania doświadczenia, odpoznawania sensów i treści ukrytych w słowach jak i pomiędzy nimi.

Proces rejestrowania wypowiedzi narracyjnych dzieci za pomocą kamery cyfrowej oraz obserwowanie zachowań niewerbalnych, pozwalają badaczowi na dostrzeżenie detali, które są istotne w toku całej narracji. Na temat znaczenia komunikatów niewerbalnych pisali m. in.: Anna Wojnarska (2013, s. 33-38), Zbigniew Nęcki (2000, s. 186-193), Ida Kurcz (2000, s. 191-198).

Wielu autorów (Kos 2013; s. 104; Kvale 2012, s. 155; Peräkylä 2014, s. 325; Shaughnessy, E. B.Zechmeister, J. S. Zechmeister 2002, s. 113-114) wskazuje na korzyści wynikające z wykorzystania materiałów video podczas procesu badania. Nagrywanie wywiadów narracyjnych dzieci za pomocą kamery wpływa na:
- koncentrację uwagi badacza na temacie i dynamice narracji,
- utrwalenie słów, pauz, tonu opowieści narratora,
- możliwość przeanalizowania interakcji międzyludzkiej występującej podczas wywiadu,
- uwrażliwienie badacza na znaczenie gestów mowy ciała badanego.

Warunkiem przeprowadzenia analizy narracji jest wcześniejsze dokonanie transkrypcji wypowiedzi respondentów, czyli przekształcenia wypowiedzi dźwiękowej na wypowiedź pisemną. Znaki zapisu wywiadu są ujednolicone[67]. Wywiad narracyjny zarejestrowany za pomocą kamery video, dostarcza informacji badaczowi na temat nastroju, postaw, emocji osoby badanej, dzięki czemu zebrany materiał badawczy można wzbogacić o informacje pozawerbalne. Jak przypomina Kos (2013, s. 104), należy pamiętać, by wszelkie pozajęzykowe

[67] Znaki oraz znaczenia znaków stosowanych do transkrypcji wywiadów narracyjnych znajdują się w Aneksie, załącznik nr 1.

(paralingwistyczne) komunikaty: autokorekta, śmiech, ziewanie, westchnienia, mimika twarzy, postawa ciała, ruchy głowy, akcentowanie wyrazów, przyciszenia głosu osoby dokonującej narracji, zostały uwzględnione w transkrypcji. Niezbędnym elementem podczas dokonywania transkrypcji jest zdaniem Hansa J. Glinki (2003, s. 22), konieczność oznaczania w transkrypcji wywiadu tych zachowań osoby badanej, które są nietypowe, a które mogą być znaczące dla pełnego obrazu narracji. Spisanie tekstu wywiadu narracyjnego wymaga od badacza czasu oraz środków niezbędnych do dokonania rzetelnego przekładu. Jak stwierdza Kvale (2012, s. 157), czas potrzebny do transkrypcji wywiadu zależy od: jakości nagrania audio, umiejętności i doświadczenia w transkrybowaniu badacza oraz kryteriów związanych ze szczegółowością zapisu wywiadu. Zdarza się, że badacz prowadzący wywiad narracyjny, nie dokonuje samodzielnie jego transkrypcji, natomiast zatrudnia osoby odpowiedzialne za przetransformowanie wywiadów z postaci mówionej w pisaną. Zdaniem Kvale (2012, s. 157), badacz traci wówczas szansę na autokorektę stylu prowadzenia wywiadów w dalszej perspektywie czasowej.

W literaturze wyróżnia się dwa modele analizy wywiadów narracyjnych. Pierwszy z nich zakłada, że badacz podejmuje działania bez wcześniejszego planu i ustalonych zasad analizy zebranego materiału. W konsekwencji, zauważa Peräkylä (2014, s. 326), postępowanie badacza polega na próbie odnalezienia kluczowych zagadnień w ramach kulturowego świata, do którego należą przetranskrybowane teksty narracyjne. Działania badacza w ramach pierwszego podejścia są uzasadnione wówczas, gdy tekst i jego analiza nie stanowią głównej części procesu badawczego, zaś tworzą jego uzupełnienie. Drugi model analizy wywiadów narracyjnych polega na przekształceniu zapisu w opis strukturalny. Badacz dokonuje podziału tekstu na moduły, spośród których wyróżnia się profile procesowe (Ligus 2009, s. 84). To proces czasochłonny, który przynosi jednak badaczowi możliwość rzetelnego przeanalizowania zebranego materiału oraz wyciągnięcie trafnych wniosków z analizy.

Analiza transkrypcji w perspektywie fenomenologicznej składa się z sześciu modułów. W ujęciu Kos (2013, s. 105), pierwszy z nich to „faza przygotowawcza" polegająca na nadawaniu narracjom wstępnych tytułów po pierwszym zapoznaniu się z zapisem tekstu. Autorka sugeruje, że tytułem może być myśl przewodnia wypowiedzi badanego, metafora, przysłowie lub cytat z wywodu narracyjnego osoby badanej. Kvale (2012, s. 174-176), określa tę fazę jako: „kondensację znaczenia wypowiedzi narracyjnej". Opisany zabieg ma na celu uporządkowanie zebranych materiałów, a w konsekwencji ułatwienie dalszej szczegółowej analizy.

Drugi etap pracy z narracjami jest określany w literaturze (Kos 2013, s. 105; Żurko 2008, s. 110-111), jako „analiza formalna”. Zdaniem autorów, analizy dokonuje się poprzez podział uzyskanego tekstu na segmenty i subsegmenty. Parczewska (2012, s. 93), określa tę część analizy narracji jako „wydzielanie w transkrypcji kolejnych wątków tematycznych”, zaś Żurko (2008, s. 111), dodaje, że badacz wyróżnia części na podstawie: „(…) cech formalnych wypowiedzi”. Według Marka Prawdy (1989, s. 92), uwagę badacza powinny przyciągać na tym etapie „elementy zmiany ramy”, czyli momenty w narracji, które wskazują na sfinalizowanie jednego zagadnienia i „zmianę perspektywy przedstawień”, opisywaną jako zmiana osoby mówiącej w zdaniach narracji. Oksana Weretiuk (2004, s. 89), określa zmianę form gramatycznych w narracja jako: „zmianę perspektywy narracyjnej”. Kaźmierka (1996, s. 39), Krzychała, Zamorska (2008, s. 145), Budziszewska, Dryll (2008, s. 192), udzielając badaczowi wskazówek ułatwiających efektywny podział na segmenty i subsegmenty, wskazują na konieczność uporządkowania tekstów i wyłonienia z nich części: opisowej (deskryptywnej), narracji (tekstu fabularnego) oraz argumentacyjno-komentującej. Dodatkowo, należy zadbać o oznaczenie proporcji pomiędzy poszczególnymi częściami narracji.

Ponadto, badacz szuka w narracjach odpowiedzi na pytanie: Co jest tematem narracji? Na tym etapie procesu analizy narracji należy dokonać szczegółowej oceny tekstów pod względem opisywanych interakcji międzyludzkich oraz włączania do narracji wypowiedzi narratora oraz innych osób z jego otoczenia. Badacz stara się uchwycić intencje autora narracji. Zdaniem Żurko (2008, s. 112), intencje wypowiedzi osoby badanej tworzą tzw. „osobistą prawdę jednostki”.

Badacz dokonuje analizy i opisu wskazanych segmentów w zakresie kolejnego etapu postępowania przy analizie narracji: „opisu strukturalnego”. Jak wyjaśnia Kaźmierska (1996, s. 106), trzeci etap narracji jest najbardziej czasochłonny i wymaga zwiększonego nakładu pracy badacza. Wiąże się ze szczegółowym przeanalizowaniem wyróżnionych segmentów, co w konsekwencji umożliwia ustalenie „figur poznawczych”[68] i zrekonstruowanie warstwy emocjonalnej opisywanych wydarzeń.

Czwartym etapem pracy z narracjami jest „analityczna abstrakcja”. W interpretacji Kos (2013, s. 114), badacz dokonuje wówczas organizacji biografii ze swojej perspektywy oraz perspektywy osoby badanej. W konsekwencji porównuje oba stanowiska. Celem działań jest wyróżnienie momentów trudnych i punktów kulminacyjnych w narracji oraz ustalenie reguł postępowania jednostki.

[68] Figury poznawcze, zdaniem Kaźmierskiej (2013, s. 106) to określona sytuacja narratora oraz uczestników biorących udział w wydarzeniach. Dotyczą również relacji pomiędzy bohaterami narracji.

Kolejnym krokiem na drodze do sfinalizowania postępowania badacza jest zdaniem Kos (2013, s. 116), tzw. „porównywanie kontrastowe". Polega na zestawieniu analiz szeregu narracji w nawiązaniu do istotnej kwestii tematycznej czy wyróżnionych typów teoretycznych. Porównywanie skutkuje dostrzeżeniem zjawiska, procesu, sytuacji z wielu punktów widzenia. W ujęciu Mariusza Granosika (2005, s. 358), zestawianie szeregu narracji: „(…) ułatwia badaczowi omijanie jego własnych nastawień (…), pomaga w uzyskaniu większej precyzyjności pojęć lub ich opisywania".

Ostatni etap pracy z wywiadem narracyjnym polega, zdaniem wielu badaczy (Kos 2013, s. 113; Pilch, Baumann 2001, s. 71-72; Kvale 2012, s. 176), na „budowaniu modelu teoretycznego", czyli syntezie wielu perspektyw tworzących wielowymiarowe spojrzenie na cechy życia ogólnego i jednostkowego widoczne we współczesnym świecie. Na podstawie tych zabiegów można zakładać, że badacz zaprezentuje bogaty i różnorodny opis badanego wycinka rzeczywistości

W wywiadach narracyjnych prowadzonych z dziećmi, wydzielono części: opisową, narracyjną i argumentacyjną. Dziecko opowiadając o relacjach międzyludzkich, zależnościach występujących pomiędzy narratorem, a innymi postaciami, buduje fabułę narracji. Jest uporządkowana w logiczny ciąg słowny (Parczewska 2012, s. 94, Chądzyńska 2008, s. 186). Poniżej prezentuję przykład fragmentu narracyjnego:

Magdalena (wieś):

B. Jak spędzasz czas w przyrodzie?
M. Wychodzę n:na dw:ór, jeśli mogę to na plac z:ab:aw, jak jest deszcz no to, potem przestaje padać i są kałuże n:o t:o wychodzę poskakać w ˈkałużach ˚

Fragmenty opisujące, zdaniem Parczewskiej (2012 s. 94), nie zawierają opisów bohaterów narracji. Narrator w wypowiedzi nie wspomina o swoich działaniach, korzysta natomiast ze stwierdzeń, które są powszechnie znane i akceptowane. Jak wyjaśnia Gèrard Genette (1979, s. 60), charakteryzując narracyjne teksty opisowe: „(…) [części opisowe narracji], powinny modulować w pewnym następstwie wyobrażenie obiektów symultanicznych i zestawionych w przestrzeni". Występowanie po sobie co najmniej trzech zdań deskryptywnych, sygnalizuje badaczowi pewien zbiór opisowy. Występowanie fragmentów opisowych w narracji zależy przede wszystkim od jej tematyki. Fragmenty opisowe wyróżniają się na tle fragmentów narracyjnych i argumentująco - komentujących obecnością myśli przedstawionej opisowo, która implikuje występowanie kolejnej (Budziszewska, Dryll 2008, s. 195). Ilustracją fragmentu opisującego w narracji jest fragment wywiadu z Brunem:

Bruno (wieś):

B. Jaka jest przyroda?
Br. Zaskakująca.
B. Dlaczego zaskakująca?
Br. Bo:o (3) (yyy), (yyy), czasami coś nowego się pojawia i:i (3)
(…)
Br. Jak, jak jest wiosna to drzewa się zielenią i kwiaty, i kwiaty ro - rosną i się na każdym porze roku zmienia tak pogoda ((dzwonek słyszany z korytarza szkolnego, hałas)).

Ostatnim rodzajem tekstów narracyjnych są teksty argumentacyjne szczegółowo opisywane przez Aleksandra Wilkonia (2002, s. 157), który określa je jako: „(…) nienarracyjne, nieliryczne, niedeskrypcyjne i niedialogowo - potoczne". Budziszewska i Dryll (2008, s. 195), dodają kolejne cechy tekstów narracyjnych, wymieniając: „(…) intelektualizację, wnioskowanie, abstrakcyjność, wysoki stopień organizacji mentalnej".

Przykład narracji o charakterze argumentacyjnym:

Ania (wieś):

B. Lubisz przyrodę?
A. *Ja bardzo lubię przyrodę. W lat:o, codziennie tak bardzo p:óźno kładę się spać (3) albo sobie patrzę jak jest już tak ciemno bardzo (4) to patrzymy sobie ja i moja siostra i moja sąsiadka patrzymy sobie na niebo i @wyszukujemy różne znaki @.*

Fragment narracji Ani ukazuje, że perspektywą tworzenia narracji jest czas teraźniejszy. Autorzy opracowujący cechy tekstów argumentujących (Budziszewska, Dryll 2008, s. 196; Weretiuk 2004, s. 94), wskazują na korzystanie przez narratora ze sformułowań: „myślę, że", „sądzę", „moim zdaniem". Zazwyczaj, badacz wyodrębnia w narracjach grupę fragmentów argumentacyjnych, po uprzednim wyłonieniu części narracyjnych i opisowych.

2.3. Metody wizualne

Niniejsza praca została przygotowana głównie w oparciu o narracje i wywiady narracyjne wzbogacone o metody wizualne oraz projekcyjne. W niniejszej części rozważań skoncentruję się na dwóch ostatnich metodach.

Pomimo dostępności licznych propozycji opracowań metodologicznych opisujących temat metod wizualnych, można wyróżnić niewiele tych, które nowocześnie i gruntownie prezentują badania wykorzystujące dane wizualne i analizę danych obrazowych. Potwierdzeniem mojej myśli są słowa Andrè Rouillè'a (2007, s. 8-9), zawarte w książce: „Fotografia Między dokumentem a sztuką współczesną", czytamy tam: „W kontekście naukowym, teoretycznym i tekstowym fotografia jest zjawiskiem nowym (…) nie jest ona

wciąż dostatecznie zbadana, wciąż za mało interesują się nią teoretycy, naukowcy i specjaliści, i można stwierdzić, że jest ona nadal niedoceniana, jeśli chodzi o jej możliwości i złożoność".

Metody wizualne wykorzystują fotografię i nagrania video. Jak wyjaśnia Krzysztof T. Konecki (2005, s. 45), metody wizualne polegają na: „(…) określonym, świadomym i celowym działaniu respondenta, czyli użyciu aparatu fotograficznego w celu uzyskania określonych materiałów wizualnych w danym projekcie badawczym, przeważnie w badaniach terenowych". Sama zaś fotografia definiowana jest przez Jackiewicza (2016, s. 35), jako: „(…) metoda otrzymywania obrazów za pomocą działania światła i bez żadnej ingerencji ręki człowieka", umożliwia literalne kodowanie rzeczywistości. Podobną opinię o fotografii jako „zaklętej w obrazie rzeczywistości" prezentuje Hans Belting (2007, s. 258-259). W „Antropologii obrazu" czytamy: „Oczywiście fotografia może być i tym, odciskiem i śladem rzeczy, z którymi kiedyś weszła w kontakt; może być indeksem, wskazującym na konieczność istnienia, wtedy, gdy były fotografowane - rzeczy i zdarzenia. Na kliszy fotograficznej zostają one jednak wyjęte z rzeki życia i - jako izolowane wspomnienia rzeczywistości - zaklęte w obrazie, zgodnie ze zwyczajowym sformułowaniem, w którym pobrzmiewa iluzja do praktyk magicznych". Powyższe „odciski i ślady rzeczy", uchwycone za pomocą aparatu fotograficznego nazywane są przez Rouillè „prawdami". Autor jest zwolennikiem myśli, że fotografia ukazuje rzeczy takimi, jakimi są w rzeczywistości, prezentując „prawdy". Rouillè (2007, s. 50-51), pisze: „Fotografia nie pozwala widzieć ani więcej, ani mniej, tak jak sądzą jej zwolennicy; ale też nie widzi się dzięki niej mniej, jak z kolei twierdzą jej adwersarze. Po prostu pozwala ona dostrzec coś innego, ujawnia inne prawdy". Można zatem przypuszczać, że nie należy interpretować fotografii jako filtra nakładanego na okulary, dzięki któremu świat staje się piękniejszy. Fotografia nie dodaje nic, poza tym, co widoczne jest bezpośrednio w doświadczanej rzeczywistości. Wszelkie dodatki i uzupełnienia mogą być rozwijane jedynie przez osobę, która wykonywała zdjęcie, ponieważ to jedynie ona zna kontekst sytuacji, miejsce, obiekty, postaci widoczne na fotografii. Jak wyjaśnia Marek Krajewski (2014, s. 9), fotografia to jeden ze sposobów reprezentowania świata. Komentarz autora koresponduje z poglądami Rouillè. Krajewski dostrzega, że fotografia ukazuje odbiorcy to, co przedstawione, jednocześnie przysłaniając kontekst sytuacyjny, sferę emocji i uczuć, postawy, wartości, wyobrażenia.

Metody wizualne wykorzystywane są w podejściu fenomenologicznym w celu poznania rzeczywistości osób badanych w określonym czasie i na konkretnym etapie życia, np. chorych dzieci (Rich, Chalfen 1999, s. 51-72). Aparat fotograficzny w rękach dziecka, zdaniem Harpera (2014, s. 167), pozwala na uchwycenie marzeń oraz wyobrażeń osoby badanej i późniejsze

dokonanie opisu świata przeżywanego oraz sposobów nadawania znaczeń i sensów rzeczywistości. Opisanym działaniom towarzyszą emocje.

Najciekawsze rezultaty badawcze są efektem łączenia kilku obszarów różnych dziedzin i podejść metodologicznych, określonych przez Annę Zeidler-Janiszewską (2010, s. 7), jako „zwrot ikoniczny". Susan Sontag (2009, s. 31-32), opisuje silny związek fotografii z narracją. Rozważania autorki zawierają umniejszone znaczenie samej fotografii w ciągu procesu badawczego organizowanego w perspektywie jakościowej. W „O fotografii" (2009, s. 31-32), czytamy: „Ściśle rzecz biorąc, nigdy niczego nie zrozumiemy na podstawie fotografii, zawsze więcej informacji ukrywamy niż pokazujemy (…). W przeciwieństwie do związków miłosnych, zawieranych na podstawie wyglądu, poznanie opiera się na odkryciu zasad działania jakiegoś przedmiotu czy zjawiska. A działanie zachodzi w czasie i w czasie musi być wyjaśnione. Tylko narracja może nam pomóc w zrozumieniu czegokolwiek". Ze słowami Sontag zgadza się Małgorzata Dawidek-Gryglicka (2012, s. 21), pisząc: „(…) najbardziej autorytarnym i wiarygodnym środkiem przekazu stał się obraz fotograficzny, natomiast zapis tekstowy jest relatywnie najmniej wiarygodnym świadectwem rzeczywistości". Bernd Stiegler (2009, s. 9), dodaje: „Fotografia to nie tylko sztuka, w której światło tworzy własną metaforę, ale też historia pełna obrazów i metafor". Każda metafora fotograficzna wymaga wyjaśnienia, którego może dokonać jedynie fotograf-narrator, określany przez Michałowską (2016, s. 213), jako „rzemieślnik informacji wizualnych". Jednak i w tej perspektywie jedynie osoba fotografa, może opisać badaczowi świat zamknięty na płaszczyźnie zdjęcia, wyjaśniając uchwycone za pomocą obrazu metafory. Jak zauważa Krajewski (2014, s. 15), materiały wizualne w postaci fotografii i materiałów video, stanowią cenne źródło informacji, których późniejsza analiza i próba interpretacji, umożliwiają zgłębienie systemów wartości i modeli komunikacyjnych. Jak dodaje Krajski (2014, s. 16), przeciwnicy stosowania fotografii podczas procesu badawczego, zarzucają jej fragmentaryczność prezentowania określonego zjawiska, oddzielenie od kontekstu miejsca i przestrzeni oraz marginalizację doświadczeń pozawzrokowych.

W ujęciu Jana Wojciechowskiego (2015, s. 19), obraz stanowi tło do przyszłej narracji, generuje „ludzką dyspozycję do kontaktu z otoczeniem" będąc jednocześnie, jak dodaje Wojciechowski (2015, s. 88), medium społecznej wymiany. Wywiad w oparciu o fotografię, na co wskazuje Banks (2013, s. 38-39), przywołuje wspomnienia, które zazwyczaj są trudne do opisania i przedstawiania przez osobę badaną w trakcie wypowiedzi słownych. Fotografia umożliwia pogłębienie narracji osoby badanej.

Jak zauważa Ariell Azoulay (2012, s. 219), fotografia, to spotkanie czterech elementów: aparatu, kogoś kto wykonuje zdjęcie, osoby, rzeczy, miejsca, sytuacji fotografowanej oraz

wiedzy odbiorcy na temat wycinka rzeczywistości uchwyconej na fotografii. Nie można stwierdzić, który z podmiotów interakcji jest najbardziej istotny. Natomiast pewne jest, że fotografia nie może istnieć bez któregokolwiek z wymienionych elementów.

W ramach procesu badawczego, przeprowadziłam analizę zdjęć wykonanych przez badanych uczniów klasy III szkoły podstawowej. Dzieci miały za zadanie wykonać aparatem cyfrowym zdjęcia najpiękniejszych miejsc w przyrodzie[69]. W badaniu istotne było to, by osoba badana samodzielnie wykonała zdjęcie lub serię zdjęć przyrody, co podkreślałam respondentom podczas objaśniania celu zadania. Zdarzało się jednak, że rodzice sugerowali dzieciom, co powinny sfotografować lub sami wykonywali zdjęcia. Fotografie wykonane przez rodziców jak i te, które wykonywały dzieci po ingerencji opiekunów, nie były uwzględniane podczas dalszej analizy[70]. Praca dzieci nie była ograniczona czasowo. Jednak w przypadku większości badanych, aparaty z wykonanymi zdjęciami otrzymywałam nazajutrz. Po wykonaniu zdjęć, prowadziłam indywidualne rozmowy, których podstawę stanowiły wykonane wcześniej zdjęcia. Respondenci opowiadali o motywach wykonania zdjęć wybranym przez siebie obiektom oraz miejscom w przyrodzie i emocjach, jakie im towarzyszyły podczas wykonywania zadania. Wybór zdjęć do analizy podyktowany był preferencjami dzieci.

W ramach analizy narracji posłużyłam się także obrazami malarzy polskich z przełomu XXw. i XXw. przedstawiającymi przyrodę[71].

Tabela 9. Obrazy malarzy polskich XIX, XXw.

Autor obrazu	Tytuł obrazu	Rok namalowania
Józef Chełmoński	„Bociany”	1900
Władysław Podkowiński	„Dzieci w ogrodzie”	1892
Wiktor Korecki	„Maki na łące”	Brak danych
Julian Fałat	„Rzeka wśród śniegów”	1917

[69] W ramach realizacji projektu badawczego zostało zakupionych 8 aparatów fotograficznych, za pomocą których respondenci wykonali serię zdjęć najpiękniejszych miejsc w przyrodzie. Przed wykonaniem zadania, każdorazowo prosiłam uczniów do sali terapeutycznej, w której opisywałam temat zadania oraz sposób wykonywania zdjęć aparatem fotograficznym. Z uwagi na fakt, iż współczesne młode pokolenie korzysta przeważanie z telefonów komórkowych i smartfonów podczas wykonywania zdjęć, konieczne było przeprowadzenie indywidualnej instrukcji wykonywania zdjęć: włączania, wyłączania aparatu, przybliżania i oddalania obrazu, wykonania zdjęcia. Dzieci podczas krótkiego instruktażu miały możliwość wykonania kilku zdjęć roboczych. Każdy aparat wręczany dzieciom oznaczałam imieniem badanej osoby, która z niego korzystała w celu łatwiejszej identyfikacji autora zdjęć.

[70] Informacje o tym, czy rodzice pomagali badanym w wykonywaniu zdjęć uzyskiwałam od dzieci w początkowej fazie wywiadu.

[71] Reprodukcje obrazów malarzy polskich z przełomu XIX i XXw. znajdują się w aneksie.

Leon Wyczółkowski	„Pejzaż z Podgórza”	1924
Konrad Krzyżanowski	„Zachód Słońca nad wodą”	1920
Stanisław Dąbrowski	„Kaczeńce w wazonie”	Brak danych

Źródło: opracowanie własne.

Obrazy stanowiły dla badanych dzieci zachętę do podjęcia narracji. Wyboru obrazów dokonywałam przy pomocy pracownika naukowego z Wydziału Artystycznego UMCS. Obrazy były zaprezentowane respondentom indywidualnie. Zadanie dzieci polegało na wyborze obrazu, który ich zdaniem przedstawiał piękno przyrody oraz próbie jego interpretacji. Interpretacja dzieł sztuki może być wyzwaniem dla dziecka, gdyż jako młody odbiorca posiada umiarkowane zdolności dostrzegania wizualnych analogii pomiędzy dziełami o różnych kodach. Człowiek osiąga tę umiejętność wraz z wiekiem i rozwojem wyobraźni wizualnej (Muszyńska 2009, s.310).

Podczas narracji dziecięcych korzystałam z pytań pomocniczych:

1. *Spośród zgromadzonych obrazów wybierz ten, który zwrócił twoją uwagę.*
2. *Dlaczego wybrałeś ten obraz?*
3. *Co sądzisz o obrazie? Jaki on jest?*
4. *Co czujesz patrząc na przyrodę przedstawioną na obrazie?*
5. *Co zmieniłbyś w tym obrazie? Dlaczego?*

Wybór obrazu przez badane dzieci ujawnił ich preferencje, uruchomił także strefę wspomnień oraz wyobrażeń. Podczas opisów obrazów, narratorzy wielokrotnie opowiadali o elementach krajobrazu, które nie znajdowały się w dziele artystycznym, natomiast ich pojawianie się, zwiększyłoby atrakcyjność wizualną i artystyczną przyrody ukazanej na reprodukcji. Zauważyłam, że przyroda zaprezentowana na obrazie, skłaniała dzieci do narracji opartej na wspomnieniach związanych z domem rodzinnym lub zainteresowaniami. Poniżej umieszczam fragment narracji stanowiącej ilustrację mojego spostrzeżenia:

Zosia (wieś):

B. Wybierz spośród obrazów ten, który spodobał ci się najbardziej.
Z. (yyy) Ten ((wybiera obraz „Dzieci w ogrodzie”))
B. Dlaczego wybrałaś akurat ten obraz?
Z. Bo tu są takie śliczne kwiaty (4) a ja bardzo lu:bię kwiaty (3) i zawsze je podlewam. I tutaj są takie drz:ewa i to mi przy - przypomina tak:i (4) że- że kiedyś moja ciocia miała podobny domek i tam było dużo drzew (3) i mi to przypomina (3)

(...)
Z. Taki:e (3) przypomina mi tamte dawne czasy (3) gdy ciocia tam miała wsz:ystko i ja wtedy też byłam taka mała jak podlewałam (4) miałam pięć lat wtedy.

Narracje respondentów umożliwiły mi także zbliżenie się do świata emocji i uczuć, jakie towarzyszyły dzieciom podczas kontaktu z dziełem sztuki. Zebrany w ten sposób materiał poddałam analizie jakościowej[72].

Podejmując refleksję na temat metod wizualnych, należy pochylić się nad kwestią zachowania etyki badań jakościowych bazujących na obrazie i wizualizacji. Głównym dylematem natury etycznej badań korzystających tego rodzaju, jest zgoda osoby na uczestnictwo w badaniu i poinformowanie potencjalnego respondenta o tym, że uzyskane informacje, wizerunek, wypowiedzi czy inny zebrany materiał w ramach badań naukowych, pozostaną anonimowe. Kwestia etyczności staje się bardziej problematyczna, jeśli badania dotyczącą młodych respondentów, szczególnie dzieci.

2.4. Metody projekcyjne

Rola metod projekcyjnych w perspektywie badań jakościowych, staje się coraz bardziej istotna. Faktem jest, że dopiero w 1975 roku na gruncie polskim ukazało się pionierskie dzieło Józefa Rembowskiego zatytułowane: „Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży", stanowiące kompendium wiedzy dla przyszłych psychologów, pedagogów, socjologów.

Jak wyjaśniają Halina Sęk (1984, s. 7) i Kazimierz Żegnałek (2010, s. 193), istnieją liczne argumenty przemawiające za tym, że analiza i interpretacja wyników badań uzyskanych na drodze metod projekcyjnych, są dla badacza kłopotliwe, bowiem wymagają pomocy psychologa oraz dysponowania wiedzą z zakresu metodologii badań nauk psychologicznych. Autorzy, do grona trudności korzystania z metod projekcyjnych, zaliczają dodatkowo: subiektywizm badacza w dokonywaniu analizy danych, brak standaryzacji związanej z oceną uzyskanych wyników oraz niską trafność i rzetelność metod projekcyjnych. Można zatem przypuszczać, że wskazane trudności badawcze przyczyniły się do tego, by metody projekcyjne traktować jako metody dopełniające, nie zaś metody główne, z których badacz korzysta w czasie procesu badawczego, co podkreślają Pilch i Bauman (2001, s. 102).

[72] Charakterystyka emocji respondentów pojawiających się podczas kontaktu z dziełem sztuki zostały zaprezentowane w rozdziale V, podrozdziale 3 pracy zatytułowanym: „Emocje dziecka w kontakcie z przyrodą".

W badaniach wykorzystałam metodę analizy wytworów działania. Sądzę, że jest to metoda właściwa i sensowna z perspektywy moich założeń badawczych. Żegnałek (2010, s. 198), definiuje ją jako: „(…) analizę wszystkiego, co uczniowie wytworzyli na użytek badań”. Do wytworów działania osób badanych można zaliczyć: rysunki, filmy, rzeźby, wypowiedzi w formie pisemnej: opowiadania, charakterystyki, opisy, wiersze, eseje, a także specyficzne dzieła artystyczne.

Na użytek niniejszej pracy badani uczniowie wykonali pracę plastyczno-konstrukcyjną w pustej ramie „zamykającej” wytwór dziecka w formie dzieła sztuki. Dzieci miały do dyspozycji materiały przyrodnicze oraz materiały pozaprzyrodnicze. Poniżej w tabeli prezentuję szczegółowy wykaz zgromadzonych materiałów przyrodniczych oraz pozaprzyrodniczych.

Tabela 10. Materiały przyrodnicze i pozaprzyrodnicze wykorzystywane do tworzenia obrazów przyrody

Materiały przyrodnicze	Materiały pozaprzyrodnicze
gałęzie jałowca	żółte plastikowe nakrętki
kamienie	plastikowe żółte koraliki
kasztany	białe kwadratowe płatki kosmetyczne
liście grabu	brystol niebieski ciemny w formacie A3
liście klonu	brystol żółty w formacie A3
liście klonu czerwonego	wstążka czerwona
liście klonu diabelskiego	wstążka żółta
liście klonu włoskiego	sznurek jutowy
liście klonu zwyczajnego	brystol niebieski jasny w formacie A3
liście kwaśniodrzewu konwaliowego	brystol czarny w formacie A3
liście leszczynowca kłosowatego	brystol zielony w formacie A3
liście lipy szerokolistnej	brystol czerwony w formacie A3
liście stewarcji dziobkowatej	folia aluminiowa
liście topoli wielkolistnej	brystol pomarańczowyw formacie A3
liście wiązowca zachodniego	brystol fioletowy w formacie A3
nasiona sosny	plastikowe białe słomki
nasiona świerku	plastikowe zielone słomki
orzechy włoskie	niebieskie plastikowe nakrętki
owoce dzikiej róży	zielone plastikowe nakrętki
owoce kaliny	białe okrągłe płatki kosmetyczne
owoce miechunki	wstążka pomarańczowa
patyki	plastikowe różowe koraliki
piasek	żółte kulki waty kosmetycznej

siano	biała wata kosmetyczna
słoma	plastikowe niebieskie koraliki
suszone źdźbła traw	brystol biały w formacie A3
szyszki sosny	białe kulki waty kosmetycznej
szyszki świerku	różowe kulki waty kosmetycznej
	pomarańczowe plastikowe nakrętki
	czerwone plastikowe nakrętki
	sztuczna słoma

Źródło: opracowanie własne.

Dobór innych materiałów o charakterze pozaprzyrodniczym był celowym zabiegiem badacza, dokonanym w celu sprawdzenia preferencji dzieci. Badane dzieci miały również do dyspozycji kolorowe kartki brystolu formatu A3, które mogły wykorzystać w dowolny sposób. W zdecydowanej większości prac kolorowe kartki stanowiły tło dla wykonywanego obrazu przyrody. Wspólnie z sędziami kompetentnymi, w skład których weszli: nauczyciel szkoły podstawowej[73], psycholog z Instytutu Psychologii UMCS oraz plastyk z Wydziału Artystycznego UMCS, dokonałam analizy prac. Czas pracy respondentów nie był ograniczony, o czym dzieci zostały poinformowane przed przystąpieniem do wykonania zadania.

Badanie przeprowadzono według instrukcji: „W ramie ułóż obraz ukazujący przyrodę. Możesz skorzystać ze zgromadzonych materiałów. Bądź tak twórczy, jak sobie życzysz. Nie musisz się spieszyć”. Badanie miało charakter indywidualny. Po wykonaniu zadania, każdy uczeń opowiedział o swojej pracy. W trakcie rozmowy korzystałam z następujących pytań pomocniczych:

1. *Opowiedz o swoim obrazie.*
2. *Co przedstawia obraz?*
3. *Co symbolizują wybrane przez ciebie elementy obrazu?*
4. *Nazwij swój obraz.*

Proces tworzenia obrazów przyrody oraz rozmowa z dziećmi były dokumentowane za pomocą kamery video.

W ramach metody projekcyjnej, dokonałam także analizy wypowiedzi respondentów zawierających interpretację zdjęcia przedstawiającego bezlistne drzewo lipy. W trakcie rozmowy zadałam dzieciom następujące pytania pomocnicze:

[73] Nauczyciel szkoły podstawowej, której uczniowie nie brali udziału w badaniu.

1. *Gdyby to drzewo mogło mówić, co by nam powiedziało?*
2. *O czym według ciebie może myśleć to drzewo?*

Zastosowanie opisanej techniki projekcyjnej, miało na celu poznanie poziomu wrażliwości przyrodniczej respondentów. Rozmowy z badanymi osobami były utrwalone za pomocą kamery video. Wypowiedzi dzieci nie podlegały ocenie formułowanej w ich obecności.

Zarówno metody wizualne jak i metody projekcyjne w prowadzonym przeze mnie procesie badawczym, stanowiły metody uzupełniające. Główną metodą badawczą była szczegółowo opisana w podrozdziale 2.2. rozdziału II metoda wywiadu narracyjnego.

3. Dobór uczestników do badania

Badaniami objęłam dzieci pochodzące ze środowiska wiejskiego i miejskiego w wieku 9 i 10 lat, uczęszczające do klasy III szkoły podstawowej. Dokonując wyboru placówek szkolnych do badań, kierowałam się jedynym kryterium, jakim był charakter środowiska, w którym mieści się szkoła: miasto, wieś. W badaniu wzięło udział 27 respondentów: 13 ze środowiska miejskiego oraz 14 ze środowiska wiejskiego (charakterystykę osób badanych przedstawia tabela nr 11). Wywiady narracyjne prowadziłam od listopada 2017 roku do lutego 2018 roku. O liczbie poddanych dalszej analizie wywiadów narracyjnych zasądziło nasycenie próby badanej. Jak wyjaśnia Sławomir Pasikowski (2015, s. 34), nasycenie próby jest głównym wyznacznikiem wartości badań o charakterze jakościowym. Wyniki badań można uznać za ogólnie potwierdzalne, jeśli grupa osób badanych stanowiących próbę, najwierniej oddaje charakter grupy, zjawiska, czy też problemu. Sytuacja ukazująca powtarzalność zebranych informacji, jak i brak nowych podczas analizy kolejnych wywiadów, to sygnał świadczący o teoretycznym nasyceniu próby. Nasycenie próby to czynnik weryfikujący i świadczący o wysokiej adekwatności próby wytypowanej do badania.

Moim zamierzeniem było opisanie wartości estetycznych doświadczanych w przyrodzie oraz uczuć jakie towarzyszą badanym uczniom klasy III szkoły podstawowej. Zależało mi także na spostrzeżeniu znaczeń i sensów nadawanych przez respondentów przyrodzie oraz wartości moralnych doświadczanych przez badanych uczniów kończących edukację wczesnoszkolną w kontakcie z przyrodą.

4. Charakterystyka badanych osób

Badania zasadnicze objęły 27 uczniów klasy III szkoły podstawowej (w tym czternaście dziewczynek oraz trzynastu chłopców) z terenu wiejskiego województwa lubelskiego i Lublina. Informacje o dzieciach badanych, strukturze rodziny, posiadanym rodzeństwie i warunkach materialno-bytowych, zdobyłam dzięki rozmowom z wychowawcami oraz innymi nauczycielami dzieci. Zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) z dnia 27 kwietnia 2016r. dotyczącego ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych[74], zmieniłam imiona badanych dzieci, imiona członków rodzin oraz nazwy miejscowości wymienionych w narracjach.

Tabela 11. Charakterystyka badanych dzieci

Imię dziecka	Miejsce usytuowania szkoły	Struktura rodziny	Rodzeństwo	Warunki materialno-bytowe
Ada	miasto	pełna	starszy brat i młodsza siostra	dobre
Anastazja	miasto	pełna	brak rodzeństwa	przeciętne
Andżelika	miasto	pełna	starszy brat	dobre
Ania	wieś	pełna	starsza siostra	dobre
Bruno	wieś	pełna	dwaj starsi bracia, dwie starsze siostry, jedna młodsza siostra	dobre
Daniel	wieś	pełna	brak rodzeństwa	bardzo dobre
Franek	wieś	pełna	młodsza siostra	dobre
Irmina	miasto	pełna	brak rodzeństwa	przeciętne
Jadzia	miasto	niepełna	brak rodzeństwa	dobre
Jaś	miasto	pełna	młodsza siostra	dobre
Konrad	wieś	pełna	młodsza siostra i starszy brat	przeciętne
Krystian	miasto	pełna	brak rodzeństwa	dobre
Krzysztof	wieś	pełna	starszy brat	dobre
Laura	miasto	separacja rodziców	brak rodzeństwa	dobre
Magdalena	miasto	pełna	brak rodzeństwa	bardzo dobre
Małgosia	miasto	pełna	brak rodzeństwa	dobre
Kasia	wieś	pełna	starszy brat	dobre
Marcel	miasto	niepełna	starszy brat	bardzo dobre
Marek	wieś	pełna	starszy brat	dobre
Marika	miasto	pełna	starszy brat	dobre
Mariusz	miasto	pełna	brak rodzeństwa	dobre

[74] Treść Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych z dania 27.04.2016r.: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679, dostęp dnia: 12.06.2018r.

Paweł	wieś	pełna	dwie starsze siostry	dobre
Witek	wieś	pełna	brak rodzeństwa	dobre
Zosia	wieś	pełna	młodsza siostra	dobre
Weronika	wieś	pełna	brak rodzeństwa	dobre
Wojtek	wieś	niepełna	młodszy brat i starszy brat	przeciętne
Monika	wieś	pełna	brak rodzeństwa	dobre

Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie czternaścioro uczniów uczęszcza do szkoły wiejskiej, natomiast trzynaścioro dzieci, uczy się w placówce szkolnej usytuowanej w dużym mieście. Dzieci uczące się w szkole wiejskiej dowożone są do placówki przez rodziców indywidualnie (pięcioro uczniów). Część dzieci badanych z obszarów wiejskich przychodzi do szkoły bez nadzoru rodziców (dziewięcioro uczniów). Dzieci uczęszczające do szkoły miejskiej przeważnie pokonują dystans z domu do szkoły samodzielnie (siedmioro uczniów). Sześcioro badanych dzieci ze szkoły miejskiej wraca do domu pod opieką rodziców. Odległość pomiędzy domem, a szkołą badanych uczniów jest zróżnicowana i waha się na wsi: od 300 m do 5 km, w mieście od 1do 24 km.

Troje badanych dzieci wychowuje się w rodzinach niepełnych (rozwód rodziców). Jedna dziewczynka pochodzi z rodziny, w której rodzice znajdują się w separacji. W grupie badanych osób, znaczna część respondentów nie posiada rodzeństwa (dwanaścioro dzieci), zaledwie dwoje dzieci posiada zarówno siostrę jak i brata, pięciu respondentów ma brata, czworo badanych dzieci ma siostrę. Jeden badany ma dwóch braci: jednego starszego oraz jednego młodszego. Jeden chłopiec Bruno, uczęszczający do szkoły położonej we wsi, ma dwóch starszych braci, dwie starsze siostry oraz jedną młodszą siostrę. Zdecydowana większość dzieci badanych (dwudziestu respondentów) pochodzi z rodzin, które egzystują w dobrych warunkach materialno-bytowych, troje dzieci w bardzo dobrych, a czworo dzieci badanych w przeciętnych.

Respondenci zostali ocenieni przez wychowawców jako: uczniowie dobrzy (dwudziestu uczniów) i bardzo dobrzy (czworo uczniów). Zaledwie kilkoro uczniów ze szkoły miejskiej (Mariusz, Jaś, Andżelika) wykazuje znaczne trudności w nauce.

Jeden chłopiec: Krystian, wyróżnia się na tle grupy inteligencją oraz zamiłowaniem do przyrody. Stwierdzam to na podstawie obszernego wywiadu z chłopcem, podczas którego doświadczyłam dużej wiedzy chłopca z zakresu ochrony przyrody, zwiększonej – w porównaniu do innych respondentów - wrażliwości przyrodniczej oraz usłyszanych od innych dzieci uwag i sugestii, które padały jeszcze przed wywiadem z chłopcem: „Rozmawiała

Pani z Krystianem już?", „Krystian Pani dużo powie o przyrodzie", „Krystian fajnie opowiada".

Weronika uczęszczająca do szkoły na terenie wiejskim, wykazuje zamiłowanie do roślin i zwierząt, co podkreślała w rozmowach ze mną: dokarmianie bezpańskich zwierząt, czy też adopcja psa przez rodziców na jej wyraźne życzenie badanej, to tylko niektóre zachowania wskazujące na wysoką postawę proekologiczną dziewczynki.

Wojtek - chłopiec chorujący na astmę, zdaje się dostrzegać leczniczy wpływ przyrody na stan jego zdrowia. Przyroda to miejsce, w którym może poświęcić swój czas na przybliżanie młodszemu bratu wiedzy przyrodniczej i rozwijanie postawy szacunku wobec natury.

Poniżej przedstawiam szczegółowe wizerunki trojga badanych dzieci: Krystiana (miasto), Weroniki (wieś) oraz Wojtka (wieś). Wrażliwość estetyczna, erudycja wypowiedzi oraz bogate doświadczenia przyrodnicze, skłoniły mnie do zaprezentowania dokładnego opisu ich sylwetek.

Krystian jest uczniem klasy III miejskiej szkoły podstawowej. To radosny i żywiołowy chłopiec, dla którego szkoła jest miejscem spotkań i zabaw z kolegami, a nauka nie stanowi dla niego trudności. Krystian wychowuje się w rodzinie pełnej, w dobrych warunkach mieszkalnych. Nie posiada rodzeństwa. Czas wolny spędza z dziadkiem, zbierając grzyby lub spacerując po lesie oraz kolegami ze szkoły grając w piłkę nożną na boisku przyszkolnym. Rodzice nie spędzają z Krystianem wiele czasu z powodu pracy zawodowej. Świadczą o tym słowa chłopca:

K. To jest Park Miejski. Ja tam obok mieszkam (3) ale nie mogę samemu wyjść i nikt nie ma ze mną czasu wyjść, to ja zrobiłem [zdjęcia] tu obok szkoły, a bym poszedł tam do Miejskiego.

Kontakty pozaszkolne Krystiana z kolegami ograniczają się do zabawy w świetlicy szkolnej przed lub po lekcjach oraz wspólnym uczestnictwie w pozalekcyjnych zajęciach gry w piłkę nożną. Chłopiec przywożony jest do szkoły bardzo wcześnie. Często zdarza się, że pojawia się w świetlicy tuż po szóstej rano, mimo tego, iż zajęcia lekcyjne dla jego klasy zaczynają się dwa razy w tygodniu o 10.25. Krystian odbierany jest ze świetlicy przez rodziców jako jeden z ostatnich uczniów. Chłopiec mieszka z dala od szkoły, dlatego rodzice dowożą go samochodem. Podróż autem w godzinach porannych w zakorkowanym mieście trwa około 30 min.

Analiza wywiadu narracyjnego z chłopcem może wskazywać na silną więź z przyrodą, zainteresowanie światem flory i fauny oraz szeroką wiedzę z zakresu ochrony przyrody. Świadczą o tym przykładowe wypowiedzi:

B. Zależy ci na przyrodzie?
K. Tak. J:a wiem, b:o jak kiedyś rok temu w dwa tysiące siedemnastym pamiętam byłem na wycieczce „Zielona Szkoła" byliśmy tam na takiej wycieczce n:o i tam pamiętam, że taki tam, ż:e to jest miejsce chronione i tam widziałem żuka, al:e, nie zabijałem go, ale inni zabijali, zabijali z czwartej klasy. Nadeptali, ale to już jest natura i - i oni rozwalają naturę, a to jest miejsce chronione. (…)
K. Krzywdzą [ludzie przyrodę] jak dobrze powiedzieć. To jest jakby ból trochę dla nas, a trochę dla Pana Boga i natury, bo on stworzył to, a ludzie no to oni jakby wszystko to co jest rozwalają czasami. Ale chociaż jakiś mądry człowiek wymyślił, by, b:y jakoś je, jakoś je, chronić tą naturę.

Krystian właściwie nie opuszcza zajęć szkolnych. Zdarza się to sporadycznie, kilka razy w ciągu roku szkolnego. Jego wzmożone zainteresowanie światem przyrody, uwidacznia się w postaci pozytywnych spostrzeżeń przyrodniczych, dostrzeganiu jej ważkości w życiu człowieka i zwierząt. Chłopiec wyjaśnia:

B. Powiedz mi, myśląc o przyrodzie co czujesz?
K. @ Tak, czuję @, czuję, że ona jest potrzebna dla l:udzi, dla każdego jest potrzebna, dla zwierząt, ptaków. Dla każdego jest potrzebna ((wydmuchując otwartymi ustami powietrze)).

Analiza wywiadu narracyjnego z Krystianem ukazała sposób percypowania przyrody przez chłopca oraz zespół cech jakimi charakteryzuje przyrodę.

Tabela 12. Interpretowanie przyrody przez Krystiana

Czym dla Ciebie jest przyroda?	*Dla - dla mnie to jakby dru - drugi dom (3) czasami (4). Stw:orzyła ją matka natura, jak, jak tak mówią. Dla mnie natura to (3) naprawdę natura, dlatego, ż:e drzew:a są, drzewa nam dają tlen, kartk:i, a na przykład grzyby (3) też są (yyy) naturą (...) Tak. Bardziej drugi dom dla czł:owiek:a oraz dla zwierząt, bo tam są dzikie zwierz:ęta, bo są tam, trochę jest takich saren - sarenek, pi:esków, k:otków, są takie dzikie zwierzęta jak jelenie i n:o no dla człowieka to jest też tak:i dom, troszkę taki dom, b:o się tam czuje be z- bezpiecznie (3). Tylko musi zachować wszystko, że - że to jest natura, i że to są drzewa.*
Jaka według Ciebie jest przyroda?	*Przy - przyroda jest piękna (...). Jest potrzebna dla l:udzi, dla każdego jest potrzebna, dla zwierząt, ptaków. Dla każdego jest potrzebna.*

Źródło: opracowanie własne.

Wydaje się, że chłopiec jest świadomy ważkości przyrody w życiu człowieka i jego roli w procesie ochrony dóbr przyrodniczych. Krystian wie, że człowiek może działać dwukierunkowo: pomagać przyrodzie, podejmując działania profilaktyczne lub działać wobec niej destrukcyjnie:

K: *N:o i:i leśnicy cy - jakby zabijają zwierzęta i czasami im pomagają i to z dwóch stron. Dają im jedzenie oraz ich nie wiem czemu, ale ich zabijają. Nie wiem czemu farmerzy zabijają kury, ale to to też jest skarb, dają jajko.*

Chłopiec wyróżnia negatywne konsekwencje niszczycielskich poczynań ludzkich dotykające człowieka i przyrodę. Oto fragment wypowiedzi:

K: *Zamiast lasu to już będą śmiec:i, zamiast wody czystej to będzie jakiś br:ód. (...) Najczęściej to chyba się robi przez ludzi, bo jakby rozwalają tą naturę. Niszczą tą naturę n:o a n:o i:i nie dziwię się czemu ludzie giną. Dla - dlatego oni, bo niszczą te drzewa, te drzewa dają tlen przecież. No i lepiej by mieszkać, zrobić jakiś blok, malutki domek jednorodzinny. Może chociaż nic nie wycinać. Może jakieś jedno malutkie drzewo wyciąć (3) i zostawić dalej naturę. Lub zrobić dwie, no dobra jakiś duży budynek (4) no i niech t:am ca – ca -cały świat mieszka. Ale żeby nie rozwalać tej natury. To jest skarb i specjalnie nam Pan Bóg dał naturę, dlatego byśm:y żyli. Oddych:ali, wykorzystali trochę, ale nie tak za dużo.*

Jak wyjaśnia Krystian, zanieczyszczenie wód, lasów, wycinanie drzew w miejscach, w których mają powstać osiedla mieszkaniowe, to tylko niektóre przykłady *rozwalania natury.* Chłopcu jest przykro, że tak cenny dar, jaki człowiek otrzymał od Pana Boga, jest współcześnie bezmyślnie zaprzepaszczany.

Krystian dostrzega, że przyroda miejska jest jedynie wycinkiem większego świata przyrodniczego, a elementy przyrodnicze, znajdujące się w najbliższym otoczeniu chłopca (rosnące przy bloku świerki, trawnik pomiędzy blokami mieszkalnymi), powstały z inicjatywy człowieka. Chłopiec wie, że w naturalnej przyrodzie nie występują szare bloki, samochody czy ścieżki z kostki brukowej. Stwierdza natomiast: *Tutaj powinna być ziemia.*

Krystian opisuje:

K. Przyroda jest taka (4) rozwinięta.
B. Opowiedz mi o tym.
K. To znaczy, że ma tu du - dużo roślin (3) ˀliście jeszcze tam o - obok° To jest przyro - przyroda (4). Przyroda ma zawsze coś - coś najwa - najważniejszego i najładniejszego.

Podczas omawiania zdjęć najpiękniejszych miejsc w przyrodzie, chłopiec wyjaśnia, co chciałby zmienić w sfotografowanej naturze:

K. N: o jak bym chciał tylko, żec- żeby te bloki (2) o tutaj o ((wskazuje na bloki znajdujące się na zdjęciu)) Nie pasują tak za bardzo. Psują.
B. Co czujesz patrząc na przyrodę na tym zdjęciu?
K. *Ja czuję ((zaciska usta)) (5) tego drzewa bez sensu ścinać. Ludzie (2) ludzie zniszczą naturę, a robią bloki. Myślę (3) że tu będzie jakiś garaż (...). Ta przyroda jest stworzona przez człowieka. On coś tam mógł zrobić.*

Krystian wskazuje na bloki jako na elementy infrastruktury, które *Nie pasują tak bardzo* do świata przyrody, a wręcz zmniejszają jego atrakcyjność. Nie zgadza się z postawą współczesnego człowieka, który chcąc poprawić jakość swojego życia, niszczy życie roślin i zwierząt. Przyroda, z jaką chłopiec styka się na co dzień to przyroda, przekształcona ręką ludzką.

Dla Krystiana ważnym elementem świata przyrody jest jego przyjaciel: kot Muffin, z którym spędza czas wolny po szkole. O „przyrodniczym pochodzeniu" zwierzęcego przyjaciela chłopiec opowiada następująco:

K. (...) on też jest przyrodą. Też go stw:orzyła (3) no nie przyroda, ale jego matka (2) ojciec (3) ale oni też muszą być do ko -kogoś. To powinno jakoś zacząć się od – od Boga (3) albo od natury (...) on jest naturą też (...) Jest słodki i kochany.

Przyroda w rozumieniu Krystiana jest stworzona przez Pana Boga. Człowiek powinien stać na straży jej dobra, by móc cieszyć się jej darami i pięknem. Analiza wywiadu z chłopcem, uświadamia mnie, że mój narrator jest bardzo dojrzałym przedstawicielem młodych miłośników natury.

Kolejną reprezentantką młodego pokolenia, której leży na sercu dobro przyrody jest Weronika. Dziewczynka mieszka i uczy się na wsi. Wychowuje się w rodzinie pełnej, w dobrych warunkach materialno-bytowych. Nie posiada rodzeństwa. Dziewczynka lubi chodzić do szkoły. Zdaniem nauczyciela Weronika *jest trudna* w kontaktach interpersonalnych: *Dzieci nie za bardzo ją lubią. Jest bardzo inteligentna. Nieraz kogoś poprawi, dopowie coś. Czasem odpowie za kogoś w klasie. Koleżanki mówią, że się wtrąca w słowo.* W ocenie nauczyciela brak umiejętności interpersonalno-komunikacyjnych jest powodem osamotnienia dziecka. Zachowane dziewczynki interpretowane jest przez rówieśników negatywnie, przez co Weronika w oczach nauczyciela jest osamotniona. Samotność może być jednym z czynników zaburzających rozwój społeczny. Samotność i osamotnienie, na co wskazuje Jadwiga Izdebska (2004, s. 17), są pojęciami trudnymi do zdefiniowania. Człowiek przeżywa i doświadcza tych stanów indywidualnie, na swój osobisty sposób. Jak wyjaśnia Włodarczyk (2003, s. 503): „(…) nie istnieje jeden wspólny rdzeń doświadczeń reprezentujących samotność".

W gospodarstwie domowym Weroniki wspólnie z domownikami mieszkają pies i kot. Zwierzęta zostały adoptowane przez rodziców dziewczynki ze schroniska. Zapytana o uczucia do świata przyrody odpowiada:

B. Kiedy myślisz o przyrodzie, co wtedy czujesz?
W. Jakb:y ciepło mi się na sercu robi i (5) w szczególności ja lubię zwierza - zwierzęta. Nieważne czy to są sarny ((dotykanie prawą dłonią lewego uda)) czy lisy, czy pszczoły, ja lubię zwierzęta i tam jest ich <u>dom</u> [w przyrodzie] ((kilkukrotne poruszanie tułowiem do przodu)) i mi się właśnie robi na sercu ciepło.

Zdaje się, że Weronika dostrzega istotne znaczenie przyrody w życiu człowieka, podkreślając jej życiodajny charakter:

B. Powiedz mi co myślisz o przyrodzie?
W. Jest fajn:a, po prostu daje nam życie, b:o powietrz:e oczyszcza, drzew:a i (4) jest nam bardzo potrzebna (...). Jak się ścina drzew:a i się je przerabia na kartki, to wtedy mamy na zesz:yty różne do szkoły po prost:u.
(...)
W. Jest na pewn:o części:ą, najważniejszą części:ą (5) i:i po prost:u (4) prawdopodobnie bez lasów byśmy i drzew, byśmy nie żyli. B:o z tym czasem by powietrze już, nie moglibyśmy oddychać i b: y ciężko nam było żyć i: i myślę, b:o dla mnie las jest najważniejszą części:ą (4) w ogóle natury.

Z powyższego fragmentu wywiadu wynika, że dla dziewczynki las jest najważniejszym elementem świata przyrody narażonym jednak na destrukcyjne działania człowieka. Zainteresowanie dziewczynki florą i fauną lasu, widoczne jest również na zdjęciach przyrody, które wykonała. Większość zdjęć przedstawia las późnym popołudniem. Weronika ubolewa nad zaśmiecaniem lasów przez ludzi, próbując jednocześnie znaleźć rozwiązanie tej problematycznej kwestii:

W. Ja bym najchętniej postawiła parę koszy w środku las:u, żeb:y po prostu tak, takie wysokie, żeby sarna nie mogłaby do - dosięgnąć czy jakiś inny zwierzak l:eśny i:i żeby ludzi:e (4) na przykład jak już troszeczkę odeszli, to się cofnęli i tam wyrzucili jak już mają blisko siebie kosz.

Weronika przebywa w otoczeniu przyrody najchętniej w towarzystwie taty, odbywając z nim dalekie przejażdżki rowerowe po lesie. Na temat wycieczek rowerowych wypowiada się następująco:

Weronika (wieś):

B. (…) Lubisz spędzać czas w przyrodzie?
W. Lubię, lubię ((potwierdzające ruchy głową))
(…)
W. (yyy) Właśnie jeżdżę na rowerz:e przez różne las:y (yyy) i po prost:u fajnie jest <u>jeździć</u> i poznawać.
B. Co ostatnio udało ci się poznać?
W. (yyy) ((spoglądając na koniec sali, mrużąc oczy)) Okolic:e, na przykład, bo czasami jeździmy d:o jakb:y przez wieś to t:am sobie jeździłam z tatą (yyy) i po prostu sobie jeździłam

poznawałam lepiej (yyy) jakby krajobraz i tam był:o dużo drz:ew, (...) poznałam trzy lasy ((pokazując trzy palce lewej ręki)).

Jak wyjaśnia dziewczynka, wycieczki rowerowe są dla niej bardzo cennym doświadczeniem przyrodniczym. Poznawanie dotąd nieznanych Weronice krajobrazów leśnych w oddalonych miejscowościach, stanowi dla narratorki atrakcyjną formę spędzania wolnego czasu.

Jednym z moich rozmówców jest Wojtek. Chłopiec chętnie uczęszcza do szkoły znajdującej się na wsi, gdzie spędza czas z kolegami. Z powodu astmy miewa dłuższe absencje szkolne, jednak mimo to nie traci dobrego nastroju i nie przejawia kłopotów w uczeniu się. Opowiadając o ograniczeniach, których doświadcza z powodu choroby, wskazuje, że astma uniemożliwia mu wykonywanie wielu czynności, które na co dzień podejmują jego rówieśnicy. Wojtek wie, że różni się od swoich zdrowych kolegów. Stara się jednak, by ograniczenia wynikające z choroby nie stanęły mu na drodze do spełnienia marzeń jakimi są zawodowa gra w piłkę nożną i osiągnięcie sukcesu światowego, podobnego do sukcesów swojego idola Roberta Lewandowskiego. Chłopiec opisuje:

Wojtek (wieś):

W. Na dworze, jak jest tak bardzo ciepł:o, jak (3) jak jestem zdrowy to ja mam taką bramkę, bo ja się bardzo sympatyzuję piłką nożną i takim piłkarzem naszym Robertem Lewandowskim i ja chcę być tak jak <u>on</u> i chociaż mam tę chorobę to ja wierzę w siebie, że ja kiedyś będę dobrym °piłkarzem°.

Wojtek wychowuje się w rodzinie niepełnej, w której panują przeciętne warunki materialno-bytowe. Prawo do opieki nad Wojtkiem, jego młodszym i starszym bratem posiada matka. Ojciec odszedł od rodziny kilka lat temu. Rzadko utrzymuje kontakt z synami i byłą żoną. Spotykając się z dziećmi, zazwyczaj wychodzi z nimi na spacer lub do sklepu, by - jak powiedziała mama chłopca – „kupić chłopakom coś drogiego, by im oczy zamydlić". Wojtek jest silnie związany z matką i rodzeństwem. Dla młodszego brata: Amadeusza jest mentorem i inicjatorem wspólnych zabaw, w tym także zabaw na łonie natury. O starszym bracie Wojtek nie wspomina w swych narracjach.

Przeprowadzony wywiad z Wojtkiem pokazuje, że przyroda pełni ważną funkcję w przestrzeni życiowej dziecka. Kontaktowi z przyrodą towarzyszą silne emocje takie jak radość, błogość, umiłowanie.

Tabela 13. Rodzaje uczuć, jakie wywołuje przyroda u Wojtka

Jakie uczucia wywołuje przyroda?	Jakie argumenty to potwierdzają?
Radość	*Dostarcza radość.*
Błogość	*No b:o jak ja zawsze się źle czuję, t:o mama mnie wypuszcza na dwór i dla mnie, i od razu lepiej się czuje, bo ja mam tę astmę, jak mówiłem, n:o i: i to dostarcza świeżego powietrza.*
Umiłowanie	*[Czuję]Bliskość (5) i: i umiłowani: e (2) b:o naprawdę to miejsce kocham (2) zawsze sobie biorę telefon do tat:y jak tam jest przerwa i:i sobie pogram.*

Źródło: opracowanie własne.

Chłopiec dostrzega estetyczną wartość przyrody. Wskazuje, że *jest bardzo ładna.* Zapytany o to, co według niego w przyrodzie zasługuje na takie określenie, wyjaśnia:

B. Dlaczego przyroda jest ładna twoim zdaniem?
W. N:o no bo są drz:ewk:a, można pooddychać świeżym powietrzem no i:i no - no:o można tam spotkać dużo r: oślin nieznanych, można się, można pozna- można na przykład zobaczyć wiewi:órki no i dlatego.

Wojtek często zostaje w domu z powodu nasilających się okresowo objawów choroby. Mama chłopca starała się rekompensować rzadkie kontakty syna z rówieśnikami, kupując mu psa czy zachęcając młodszego syna do wspólnych spacerów ze starszym bratem. Wojtek posiada szeroką wiedzę przyrodniczą, którą chce dzielić się ze swoim młodszym bratem - Amadeuszem. Chłopiec ma świadomość, że jest jedyną osobą, mającą predyspozycje ku temu, by nauczyć brata świata przyrody:

Wojtek (wieś):

B. Mówisz, że przyroda daje nam dużo do myślenia, co ona nam daje do myślenia?
W. Ż: e, daje do myślenia, ż: e no to nie jest tylko, ż: e to nie jest tylko takie l: asy, że fajnie, że to można poznawać dużo fajnych rzecz:y, na przykład kwiatki jak nie widzieliśmy, to my przyroda nam to pokaże, no i że można w niej dużo pomyśleć.
(…)
W. I ja często tam [w przyrodzie] uczę brata, bo on chodzi dopiero do zerówki, Amadeusz, i:i no on zbytnio się tam nie zna na przyrodzie, dlatego ja mu często pomagam tam o kwiat:uszkach, jakie s:ą.

Wojtek wspólnie z młodszym bratem pomaga mamie w ogrodzie. Również i tam, chłopiec jest dla Amadeusza inspiracją do podejmowanych działań i mentorem. Wojtek opisuje:

W. Jak ja podlewam kwiatki (2) bo ja często pomagam mamie właśnie w takich spraw:ach (4). N:o a mój brat Amadeusz patrzy się na to co ja robię, a później mi mówi, że też taki kiedyś będzie (...), że będzie pomagał mamie (2) w sumie to już pomaga (2) ale, że będzie podlewał kwiatki, że będzie się słuch:ał, że będzie się ucz:ył.

Zdaniem chłopca przyroda stanowi *dom dla wszystkich* zarówno roślin, zwierząt jak i ludzi. Wydaje się, że przyroda w interpretacji chłopca, to strefa, w której można nawiązać i podtrzymać przyjaźń pomiędzy człowiekiem, a zwierzęciem opartą na wzajemnym szacunku i trosce. Na temat przyjaźni rozwijającej się na łonie przyrody, wypowiada się następująco:

B. (…) Co robisz w przyrodzie?
W. W przyrodzie ja lubię jak są różne no wiewi:órk:i, takie zwierzęta, b:o j:a , bo mnie zwierzęta bardzo lubią i:i często do mnie wiewiórki podchodzą jak mam orzeszki no to im daję i dlatego ° właśnie lubię, °bo mogę poznać przyjaciół nowych, bo mam ps:a i mój pies uwielbia wiewiórki takie rzeczy °nawet koty lubi°.

Na podstawie wywiadu z chłopcem można przypuszczać, że przyroda stanowi dla niego oazę spokoju i sferę, gdzie może zregenerować siły w trakcie leczenia choroby przewlekłej. Badany zachowuje duży optymizm, którym „zaraża” swoich kolegów, dzięki czemu cieszy się dużą sympatią w grupie. Dla Wojtka każde zwierzę może okazać się przyjacielem w trudnym czasie przeżywania choroby. Wydaje się, że Wojtek odnosi się do przyrody z szacunkiem, podkreślając, że została stworzona przez Pana Jezusa, który nie wymaga od człowieka żadnej formy rekompensaty. Należy zakładać, że chłopiec przejawia wysoką dojrzałość i świadomość przyrodniczą, którą dzieli się zarówno z młodszym bratem jak i rówieśnikami.

5. Trudności w prowadzeniu badań

Podczas planowania projektu badawczego jak i podczas jego realizacji, badacz niejednokrotnie napotyka na trudności. Jak wyjaśnia Parczewska (2012, s. 110), niektóre z nich można określić jako wewnętrzne, czyli pochodzące od osób badanych oraz samego badacza. Kolejne trudności mają charakter zewnętrzny, zatem można połączyć je się ze środowiskiem badawczym.

Skupiając się na trudnościach o charakterze zewnętrznym, mogę wskazać na:
- negatywne nastawienie dyrektora placówki do badacza i sytuacji badania. Podczas spotkania z Wojtkiem, do sali, w której prowadziłam badania wyszedł dyrektor wraz z panią sprzątającą. Poniżej prezentuję ich rozmowę[75]:
((skrzypienie otwieranych drzwi; wchodzi pani dyrektor z panią sprzątającą)).

D. O:o ktoś tu jest. Dzień dobry.
B. Dzień dobry.
D. Pani nagrywa tutaj?
B. Tak, tak. Potrzebna salka jest rozumiem, tak?
W. ((zaniepokojenie dziecka badanego, odwrócenie się w kierunku dyrektora)).
D. Nie. Wie pani co ((słowa kierowane do pani sprzątającej)), trzeba będzie tam gdzieś z tył:u (2) tam z tył:u po prostu t:en stolik gdzieś tutaj prz:esunąć.
P.S. Tak (2) tak.
D. A tam tak poustawiać ((wykonuje ruchy rękoma)).
P.S. Dobrz:e, dobrz:e ((chwilowa przerwa w tworzeniu obrazu)).
D. B:o to tak nie moż:e być ((wychodzą; dźwięk zamykanych drzwi)) (3) ((powrót dyrekcji do sali badań)). Ma pani zgod:y na nagrywanie dziec:i?
B. Oczywiście. Tak, tak. Od każdego z rodziców.
D. ((bez słowa wychodzi z sali))
((Wojtek reaguje na zaistniałą sytuację, komentując))
W. J: a bardzo lubię być nagrywany (3) nie wiem dlaczego (2) al:e bardzo lubię ((kontynuując pracę)).

- trudność nawiązania współpracy z jednym z nauczycieli. Nauczyciel obawiał się, że jego udział w procesie badawczym będzie dla niego dużym obciążeniem. Podczas jednej z rozmów telefonicznych nauczyciel zadaje pytanie: *Czy ja coś będę musiała robić w związku z Pani badaniami?*
- trudne warunki do prowadzenia badań: ciasna salka terapeutyczna pełniąca w praktyce funkcję schowka, nie wpływała pozytywnie na atmosferę bezpieczeństwa podczas prowadzonych wywiadów (Aneks, załącznik nr 6, fotografia nr 22). Sala terapeutyczna, w której prowadziłam rozmowy z respondentami, była umiejscowiona obok sali gimnastycznej oraz szatni. W trakcie zajęć sportowych, czy przerw międzylekcyjnych, w sali przeznaczonej do badań dało się słyszeć głośne rozmowy i krzyki zarówno uczniów jak i personelu szkoły,
- zachowanie rodziców, którzy sugerowali dzieciom miejsce wykonania zdjęć najpiękniejszych miejsc w przyrodzie lub sami wykonywali zdjęcia[76],
- problemy techniczne sprzętu niezbędnego do prowadzenia badań. Na potrzeby badań zakupiłam osiem cyfrowych aparatów fotograficznych. W jednym z aparatów podczas

[75] Oznaczenia osób biorących udział w rozmowie: D - dyrektor, B - badacz, P. S.- pani sprzątająca, W – Wojtek.
[76] Zdjęcia wykonane lub zaaranżowane przez opiekunów badanych dzieci nie były poddawane dalszej analizie.

prowadzenia badań uległa uszkodzeniu wbudowana lampa błyskowa. Wykonywanie zdjęć późnym popołudniem lub wieczorem było utrudnione dla dziecka, a dalsza analiza i interpretacja zebranego materiału wręcz niemożliwa dla badacza. Niesprawny aparat został wymieniony po dostrzeżeniu usterki. Dziecko badane, które wykonywało zdjęcia niesprawnym urządzeniem, wykonało je ponownie po kolejnej instrukcji badacza.

Sądzę, że istotnym ograniczeniem wewnętrznym podczas prowadzonych badaniach były niskie kompetencje komunikacyjne niektórych respondentów. Kurcz (2000, s. 15), określa je mianem najważniejszej funkcji mowy. Zdaniem Wojnarskiej (2013, s. 18), kompetencje komunikacyjne pozwalają na: „(…) transmisję kulturową osiągnięć poznawczych ludzi. Decydują również o wartościach interakcji międzyludzkich poprzez wspólnotę celów, działań i gruntu, czyli kontekstu, w którym te działania mają miejsce". Definicja autorstwa Wojnarskiej określa istotę kontekstu społecznego i oddziaływania społecznego wpływających na rozwój kompetencji komunikacyjnych. Jak dodają Shugar i Bokus (1988, s. 10), kompetencje komunikacyjne są umiejętnościami posługiwania się językiem w sposób właściwy i dostosowany do określonej sytuacji. Innymi słowy, kompetencje komunikacyjne to „swobodne manipulowanie wiedzą językową" (1988, s. 14). Dziecko wykazujące odpowiedni do wieku poziom kompetencji komunikacyjnych, jednocześnie posiada wiedzę z zakresu języka, kultury, wiedzę powszechną oraz zdolność posługiwania się językiem w sytuacjach komunikacji międzyludzkiej (Białecka-Pikul 1998, s. 189).

Jak wyjaśnia Kielar-Turska (2003, s. 277-287) do grupy kompetencji komunikacyjnych można zaliczyć siedem kompetencji:

- kompetencję lingwistyczną - właściwa interpretacja oraz tworzenie zdań poprawnych pod względem gramatycznym,
- językowe zdolności funkcjonalne - różnicowanie sposobów mówienia zależne od interpretowania świata społecznego,
- zdolności poznawcze - odpowiednie interpretowanie sfery znaczeń,
- umiejętności intencjonalnego tworzenia wypowiedzi skorelowane z emocjonalnymi i wolitywnymi kompetencjami osoby mówiącej,
- zdolności społeczne - interpretowanie sytuacji mówienia,
- umiejętności interakcyjne - znajomość i stosowanie właściwych zasad językowych i pozajęzykowych w interakcji międzyludzkiej,
- zdolności kulturowe wyrażające się w uczestnictwie w świętach, obrzędach grupy, w której panują określone normy i wyznawane są właściwe grupie wartości.

W trakcie procesu badawczego musiałam mierzyć się z własnymi ograniczeniami. Moje niewielkie jeszcze doświadczenie w „prowadzeniu” wywiadów narracyjnych stanowiło duże wyzwanie, zarówno w trakcie przygotowywania się do badań, jak i późniejszych spotkań z respondentami. Przed przystąpieniem do badań korzystałam z literatury, dzięki której miałam szansę poznać w jaki sposób narracja powinna przebiegać pod względem organizacyjnym oraz metodycznym. Rozmowa z każdym kolejnymi respondentem była coraz bardziej swobodna i pozwalała na przejęcie pełnej inicjatywy przez badaną osobę.

Osoba badacza, praktykująca „wykraczanie poza”, odkłada na bok uczucia, emocje, postawy, osobiste doświadczenia i wiedzę, skupia się jedynie na tym, co nowe oraz na tym, co stanowi aktualny problem badawczy. Marginalizacja własnych odczuć, emocji i przyjmowanych postaw to duże wyzwanie dla młodego badacza. Istotę i sens „epochè" opisuje jego twórca - Husserl (1975, s. 94) słowami: „Cały w naturalnym nastawieniu uznawany świat, w doświadczeniu rzeczywiście znajdowany, wzięty w sposób wolny od teorii, tak jak go rzeczywiście doświadczamy, jak się jasno wykazuje w powiązaniu doświadczeń, traci teraz dla nas całą swą moc obowiązującą, winien zostać ujęty w nawias bez sprawdzania, ale także bez podawania w wątpliwość. W podobny sposób taki sam los winien spotkać wszystkie, choćby najlepsze, pozytywistyczne albo inaczej ugruntowane teorie i nauki odnoszące się do tego świata”. Badacz podejmujący praktykę badawczą w ramach „epochè”, zdaniem Parczewskiej (2012, s. 112), powinien wielokrotnie przyglądać się swoim rozważaniom na temat osób, sytuacji, problemów życia codziennego, którymi aktualnie się zajmuje w ramach prowadzonego projektu badawczego. Każda próba poznania sytuacji badanej zmierza do wytworzenia wewnętrznego stanu gotowości i chęci rzeczywistego poznania sytuacji przez badacza.

Wywiad narracyjny jako jedna z metod badań prowadzonych w perspektywie fenomenologicznej, zmusza badacza do przyjęcia postawy częściowo biernej, skłaniając osobę badaną do zwiększonej inicjatywy i aktywności. Początkowo opisana kwesta stanowiła dla mnie duży problem. Musiałam zrozumieć sens wywiadu narracyjnego, który stawia badanego i jego świat przeżywany w centrum, gdyż to badany jest ekspertem w zakresie własnej biografii i osobistych doświadczeń.

ROZDZIAŁ CZWARTY

DOŚWIADCZANIE PRZYRODY PRZEZ DZIECI KOŃCZĄCE EDUKACJĘ WCZESNOSZKOLNĄ - ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

1. Przyroda w percepcji uczniów kończących I etap edukacji wczesnoszkolnej

W rozdziale próbuję udzielić odpowiedzi na pytanie o to, jak uczniowie kończący edukację wczesnoszkolną postrzegają przyrodę. Pytania szczegółowe, na które szukałam odpowiedzi - w oparciu o analizę przeprowadzonych wywiadów narracyjnych - były następujące:

1. *Jak przyroda jawi się uczniom kończącym edukację wczesnoszkolną?*
2. *Co badani uczniowie mówią o przyrodzie i jak mówią?*
3. *Jakie znaczenia nadają respondenci przyrodzie?*

Przyroda w rozumieniu dzieci klasy III jest ujmowana różnorodnie: dla niektórych jest jakością osobową, dla innych abstrakcyjną, tajemniczą, pełną niejasności i udziwnień. Analiza wypowiedzi respondentów pozwoliła na wyłonienie czterech kategorii (typów) dotyczących postrzegania przyrody i nadawanych jej znaczeń.

Tabela 14. Postrzeganie przyrody przez dzieci - kategorie

Kategorie i ich znaczenia	Fragmenty wypowiedzi	Narratorzy
Dom-miejsce zamieszkania; rodzina, której członkowie wzajemnie się szanują i pielęgnują, nie robiąc sobie krzywdy; wiąże się z pozytywnymi uczuciami, emocjami i wspomnieniami.	*Dom dla nas wszystkich (...) że tam mieszkają;*	Wojtek (wieś)
	Lubię zwierzęta i tam jest ich dom i mi się właśnie robi na sercu ciepło;	Weronika (wieś)
	Dla człowieka to jest też taki dom, tam czuje bezpiecznie. Tylko musi zachować wszystko.	Krystian (miasto)
Dar-bezinteresowny prezent; wyraz szacunku, uznania, miłości; otrzymany dar należy szanować i pielęgnować.	*Taki las, w którym Pan Jezus obdarował, taki dar jakby dla zwierząt;*	Wojtek (wieś)
	To tak jakby Bóg stworzył naturę.	Krystian (miasto)
Życie-stan umożliwiający odżywianie się, wzrastanie i ruch, „bycie" w świecie.	*Jak nie będzie tlenu roślin, przyrody, to nie będziemy mogli żyć;*	Laura (miasto)
	Drzewa dają nam tlen i dzięki temu można żyć;	Jaś (miasto)
	Jest życiem dla ludzi;	Marcel (miasto)

	Jest takim życiem;	Adrianna (miasto)
	Bez przyrody nie byłoby życia; Środowiskiem dla zwierząt, żeby tam zwierzęta mogły żyć.	Daniel (wieś)
Skarb-zespół przedmiotów wartościowych, przeważnie ukrytych, posiadających zabarwienie emocjonalne.	*Jest skarbem. Po prostu jest ładna.*	Jadzia (miasto)
	To jest skarb.	Krystian (miasto)

Źródło: opracowanie własne.

1.1. Przyroda jako dom: *Dom wszystkich*

Słowa dom używamy w różnych sytuacjach, w przeróżnych kontekstach. Zgodnie z definicją słownikową, dom to budynek przeznaczony do zamieszkania lub miejsce wykonywania pracy zawodowej (Nowicki 2009, s. 727). O domu mówimy, gdy mamy na myśli sprawy dotyczące rodziny i gospodarstwa domowego. Przywołując wspomnienia miejsca, z którego pochodzimy, odwołujemy się zazwyczaj do sformułowania „dom rodzinny". Jest to konstrukcja wysoce emocjonalna. Wypowiadając słowo dom, mamy na myśli także Ojczyznę. Powyższe rozumienie pojęcia, dotyczy główne osób, które mieszkają poza granicami kraju ojczystego. Domownicy to mieszkańcy domu, przeważnie połączeni są więzami krwi i wspólnymi losami. Sytuacje dnia codziennego oraz wplecione w nie radości, problemy i rozterki, przyczyniają się do pogłębiania relacji w enklawie zwanej domem. Dom to także miejsce, w którym domownicy czują się bezpiecznie i pewnie. Nie muszą udawać kogoś, kim nie są, nie zakładają masek ze sztucznym uśmiechem, by starać się ukryć emocje przed światem. Mając na uwadze mnogość definicji przedstawianych w literaturze, można z przekonaniem stwierdzić, że dom to miejsce przesycone emocjami, wspomnieniami, wartościami. Wartości wyznawane w domu powinny, zdaniem Magdaleny Parzyszek (2013, s. 83), wspierać jego mieszkańców psychicznie, fizycznie, emocjonalnie i duchowo.

Odkryłam, że część narratorów postrzega przyrodę, jako dom dla roślin, zwierząt oraz ludzi. Świadczy o tym prezentowany fragment wywiadu:

Wojtek (wieś):

B. Co ty myślisz o przyrodzie?
W. Jest bardzo ładn:a (3).
(...)
W. Daje świeże powietrz:e, i że jest (2) i ż:e (yyy) przyroda to tak jakby dom dla nas wszystkich tam jest dla wszystkich dom (2) ż:e tam mieszkają.

Dom, to miejsce doświadczania zazwyczaj pozytywnych uczuć i emocji, zaspokajania potrzeb wyższego rzędu, prowadzących, zdaniem Daniela Golemana (2002, s. 18), do dobrego samopoczucia psychicznego, co umożliwia nawiązywanie i utrzymywanie zdrowych relacji interpersonalnych.

Weronika, opowiada o przyrodzie w kategorii domu dla zwierząt. Barwa i tembr głosu dziewczynki, mimika oraz akcentowanie konkretnych fragmentów narracji, wskazują na zaangażowanie emocjonalne podczas wywiadu. Ilustruje to fragment wypowiedzi Weroniki (wieś):

B. Opowiedz mi o swoich uczuciach. Kiedy myślisz o przyrodzie, co wtedy czujesz?
W. Jakb:y @ciepło@ mi się na sercu °robi° i:i ((przykładając dłoń do klatki piersiowej)) w szczególności ja lubię zwierza – zwierzęta@. Nieważne czy to są sarny ((rozpoczynając wyliczanie na palcach poszczególnych gatunków zwierząt)) czy lisy, czy pszczoły (3) ja lubię zwierzęta i tam jest ich dom i mi się właśnie robi na sercu ciepło@.

Przyrodę rozumianą jako *drugi dom* opisuje w swojej narracji także Krystian. Jak wyjaśnia Jadwiga Izdebska (2004, s. 7), utrata poczucia spokoju, pewności, współuczestnictwa, dbałości, powoduje osłabienie więzi emocjonalnych pomiędzy mieszkańcami domu. Chłopiec ma świadomość, że dobre relacje między domownikami przyczyniają się do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, opieki i szacunku. Rośliny, zwierzęta oraz ludzie czują się bezpiecznie i dobrze w swoim domu zwanym przyrodą. Chłopiec opowiada:

Krystian (miasto):

B. Co sądzisz o przyrodzie, jaka ona jest?
K. Przy- przyroda jest piękna. Dla- dla mnie to jakby dru- drugi dom (3) czasami (4). Stw:orzyła ją matka natura (2) jak, jak tak mówią. Dla mnie natura to (3) naprawdę natura, dlatego, ż:e drzew:a są, drzewa nam dają tlen, kartk:i, a na przykład grzyby (3) też są (yyy) naturą. No to, można je zjeść, no, no a: (yyy) jeszcze inne są rośliny, na przykład (yyy) grzy- grzyby, mu-muchomor na przykład. One są jakb:y jakb:y jadalne dla zwierząt (...). Bardziej drugi dom dla czł:owiek:a oraz dla zwierząt, bo tam są dzikie zwierz:ęta, bo są tam, trochę jest takich saren-sarenek, pi:esków, k:otków, są takie dzikie zwierzęta jak jelenie i n:o no dla człowieka to jest też tak:i dom, troszkę taki dom, b:o się tam czuje bez- bezpiecznie.

Wydaje się, że narrator zdaje sobie sprawę, że o dom należy dbać, nie niszczyć go, pielęgnować, by jak najdłużej cieszyć się jego zaciszem i harmonią. Powyższy fragment narracji Krystiana wskazuje, że dla chłopca głównym warunkiem stanowiącym o tym, że przyrodę można nazwać domem jest poczucie bezpieczeństwa, odczuwane zarówno w domu jak i w przyrodzie.

1.2. Przyroda jako dar: *Przyroda to taki las, którym nas Pan Jezus obdarował*

Darem określa się coś, co się ofiarowuje lub otrzymuje. Zazwyczaj przedstawia wysoką wartość materialną lub emocjonalną. Zdaniem Mauss (1973, s. 119), dar to: „(…) mieszanina obowiązku i wolności […]. Rzeczy poza swoją wartością sprzedażną mają jeszcze wartość uczuciową". Darczyńca wręcza dar nie dla poklasku, lecz z dobroci serca i bezinteresowności. Chce, by obdarowany dowiedział się o ważnej pozycji w życiu darczyńcy. Dar to wyraz zaufania, przyjaźni i szacunku. Darczyńca nie liczy na wzajemność i zapłatę. Ufa, że obdarowany będzie cieszył się z daru i szanował go.

Zdaniem Tomasza Pawlika (2010, s. 215), przyroda stanowi wyjątkowy dar stworzony przez Boga i ofiarowany przez Niego ludziom, co z kolei jest zbieżne z głównymi założeniami kultury żydowsko-chrześcijańskiej. Przyroda to unikatowa przestrzeń życia: mnogość roślin, zwierząt, w której swoje miejsce zajmuje także człowiek. Wiernym wyrazem pojmowania przyrody w kategorii daru od Stwórcy jest fragment „Wyznań" Św. Augustyna (X, 6): „Kocham pewnego rodzaju światło, pewnego rodzaju głos, woń i pokarm, i uścisk, gdy Boga mego kocham jego światło, głos, woń, pokarm, uścisk we wnętrzu mojej ludzkiej istoty, gdzie rozbłyska dla mej duszy światło, którego nie ogarnia przestrzeń, gdzie dźwięczy głos, którego czas ze sobą nie unosi, gdzie bije woń, której wiatr nie rozwiewa, gdzie doświadcza się smaku, którego nie psuje najedzenie, gdzie się trwa w uścisku, którego nasycenie nie rozerwie. To właśnie kocham, gdy kocham mojego Boga. A co jest tym? Zapytałem ziemię; odpowiedziała: „Nie jestem". A wszystko, co się na niej znajduje, tak samo mi odrzekło. Pytałem morze i przepaście, i pełzające w nich żywe istoty. Odpowiedziały: „Nie jesteśmy twoim Bogiem. Szukaj ponad nami". Pytałem powiewy wiatru i odrzekło mi całe powietrze razem z żyjącymi w nim istotami „Anaksymenes się myli. Nie jestem Bogiem". Pytałem niebo, słońce, księżyc i gwiazdy. „My też nie jesteśmy - rzekły - Bogiem, którego szukasz" (…) Gdy cały ogrom wszechświata zapytałem o mego Boga, odrzekł mi: „Nie jestem Nim; to On mnie stworzył".

Analiza wypowiedzi respondentów pozwoliła na dostrzeżenie, że część moich rozmówców postrzega przyrodę jako cenny dar ofiarowany człowiekowi przez Pana Boga. Dla ilustracji posłużę się dwoma fragmentami wywiadów:

Wojtek (wieś):

B. Czym jest dla ciebie przyroda?
W. Dla mnie przyroda to jest takie (4) (hmm) taki las, w którym Pan Jezus obdarował (3) taki dar jakby dla zwierząt.

Krystian (miasto):

B. Czym dla ciebie jest przyroda?
K. To jest dar i specjalnie nam Pan Bóg dał naturę, dlatego byśm:y żyli. Oddych:ali, wykorzystali trochę, ale nie tak za dużo.

W opinii moich rozmówców, przyroda to dar ofiarowany przez Pana Jezusa dla roślin, zwierząt oraz ludzi, po to by żyli, rozwijali się i korzystali z jej zasobów racjonalnie: *(...) wykorzystali trochę, ale nie tak za dużo,* o czym opowiada Krystian. Sięgając do Księgi Izaaka czytamy: „(…) [przyroda] to cudowne działanie Boga” (Iz 40,28). Bóg stwarzając przyrodę, stworzył również człowieka, by ten otaczał ją opieką i racjonalnie korzystał z jej zasobów. Poprzez wzajemną pielęgnację, człowiek otrzymuje pokarm, natomiast przyroda, czerpie korzyści z rozumnych działań ludzkich, mających na celu polepszenie jej stanu. Dobrą ilustrację stanowi kolejny fragment wypowiedzi Krystiana:

K. To tak jakby Bóg stworzył naturę ((wykonując okrężne ruchy dłonią)). Natura to rozwija, a ludzie to jakby wykorzystują do swo- swojego życia, przetrwania.

W rozmowie Krystian wyjaśnia, że człowiek powinien szanować przyrodę i powstrzymywać się od destrukcyjnych zachowań wobec niej. O przykrych konsekwencjach niepodporządkowania się woli Boga i niszczycielskim działaniom człowieka względem przyrody opowiada następująco:

K. *Tylko musi [człowiek] zachować wszystko, że- że to jest natura, i ze to są drzewa.*
B. Czy zawsze udaje mu się to zachować?
K. Ni- (3) nie za bardzo.
B. (…) Przyroda może się zemścić na człowieku?
K. Tak. Zwierzęta mog:ą, zwierzęta najbardziej mogą. Najbardziej one boją się nas. Czasami Pan Bóg tak robi, że mu robi na zło- to co zrobił naturze. To tak jakby Bóg stworzył naturę. Natura to rozwija, a ludzie to jakby wykorzystują do swo- swojego życia, przetrwania.
(...)
K. (...) no i [ludzie] rozwalają, cały świat robi takie wstrząsy i rozwalają się drog:i dlatego, żeby ją już tam zostawili chyba na miejscu (3) tą naturę, a nie robili tam więcej, jakieś budynki, wieżowce. Nawet wieżę Eiffla. Nic tam nie robią, bo niszczą naturę (3) szybciej. Krzywdzą jak dobrze powiedzieć. To jest jakby ból trochę dla nas, a trochę dla Pana Boga i natury, bo on stworzył to, a ludzie no to oni (3) jakby wszystko to co jest rozwalają czasami.

Można przypuszczać, że dla mojego rozmówcy przyroda stanowi cenny dar umożliwiający człowiekowi przetrwanie. Sposób w jaki badany chłopiec odpowiada o przyrodzie (linia ciągła - podkreślenie - oznacza podniesienie głosu w celu zaznaczenia ważkości danego fragmentu wypowiedzi), świadczy o ważnej roli przyrody w życiu chłopca

i jego niepokoju związanego z dalszymi losami natury. Przyroda interpretowana jako dar otrzymany od Pana Boga wymaga stałej pielęgnacji i ochrony. Dzieci pytane o to, w jaki sposób można zahamować niszczycielskie działania człowieka wobec przyrody, odpowiadają:

Daniel (wieś):

B. Czy możemy zmienić osoby, które chcą zniszczyć przyrodę?
D. Możemy trochę im (3) pomóc (2) powiedzieć, że przyroda jest dobra ((stukanie palcami o blat stolika)) i: i że trzeba o nią dbać, bo może być potem tak, że przyrody nie będzie.
B. A kiedy się tak może wydarzyć, że przyrody nie będzie?
D. Kied:y (2) kied:y (3) ((spoglądając na podłogę)) ci ludzie wszystko już zniszczą.

Krystian (miasto):

B. Przyroda może być niebezpieczna dla nas?
K. *To (2) to to zależy, ((uniesienie brwi)) b:o bo jak lu- ludzie rozwalają przyrodę, tną na przykład n:o no to mo- może się bardzo dużo złego stać dla nas (2) dla środowiska o- oraz trzeba dbać o przyrodę dlatego, żeby było po pr:ostu wszystko d:obrze.*

Daniel i Krystian przypuszczają, że wszelka niszczycielska działalność człowieka wobec przyrody wpłynie negatywnie na ludzi oraz świat flory i fauny. Ingerencja człowieka w naturalny ekosystem, powoduje dezorganizację i dysharmonię świata przyrody. Przyroda - dar, który ofiarowany człowiekowi przez Boga jako samoregulujący się i harmonijny system - może okazać się nieodwracalnie zaburzony. Jest to ustalenie zgodne z koncepcją chrześcijańsko-żydowską, która postuluje obowiązek pielęgnowania przyrody z największą starannością i zaangażowaniem. Niestety człowiek współczesny usiłuje „skolonizować" przyrodę, czyniąc ją sobie poddaną, chce: *wziąć za dużo.* Dzisiejszy „homo faber" hiperbolizuje słowa z Pisma Świętego (Księga Rodzaju, I, 28-29): „Po czym Bóg im [mężczyźnie i niewiaście] błogosławił, mówiąc do nich „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną; abyście panowali nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi". I rzekł Bóg: „Oto wam daję wszelką roślinę przynoszącą ziarno po całej ziemi i wszelkie drzewo, którego owoc ma w sobie nasienie: dla was będą one pokarmem". Bóg pozwolił człowiekowi na nieograniczone, lecz rozumne korzystanie z natury i jej owoców. Można przypuszczać, że od tych słów pochodzą korzenie świadomości ekologicznej współczesnych ludzi oraz negatywne w skutkach przeświadczenie o nadrzędności i mocarności człowieka wobec przyrody.

Człowiek-chrześcijanin poniósł pewien rodzaj klęski, pozornie triumfując w procesie ujarzmiania natury. Każde podejmowane przez człowieka działanie przyczyniające się do

„zwycięstwa nad przyrodą", ukazuje w rzeczywistości słabość i niemoc ludzką, gdyż okazuje się, że człowiek nie podołał realizacji chrześcijańskich ideałów.

1.3. Przyroda jako życie: *Jest życiem*

Opis życia w perspektywie fenomenologicznej jest możliwy, jednak wciąż brakuje precyzyjnego wyjaśnienia, czym jest życie. Boecjusz, Bernard z Tour, Bernard Silvestris (Śnieżyńska-Stolot 2000, s. 29), pisali o niezwykłej płodności przyrody i jej roli, opisywanej jako „źródło innych bytów". Według myślicieli, funkcji przyrody nie można jednak ograniczać jedynie do stanowienia „przyczyny bytów", bowiem jest ona także: „(…) główną zasadą istnienia, prawem, porządkiem, pięknem i kresem". XVII Karmapa Ogjen Trinle Dordże (2015, s. 88), jeden z najwyższych rangą lamów buddyzmu tybetańskiego, określa przyrodę jako „scenę teatru życia". Za autorem (2015, s. 88), czytamy: „(…) [przyroda] na równi obdarowuje nas samą sobą, jest sceną, na której możemy odgrywać swe radości i smutki, swe najzabawniejsze komedie, dramaty rozdzierające serce i wszystko, co pomiędzy nami. A mimo to coraz szybciej ją niszczymy. Jeśli nasza wspólna scena runie, nasze życie nie będzie miało gdzie się dalej rozgrywać".

Przyroda, zdaniem niektórych badanych dzieci, umożliwia człowiekowi, roślinom i zwierzętom życie na ziemi, wzrost, dojrzewanie oraz stopniowe umieranie. O postrzeganiu przyrody w kategorii dawcy życia świadczą następujące wypowiedzi narratorów:

Laura (miasto):

B. Dlaczego świeże powietrze jest ważne według ciebie?
L. *Bo j: ak nie będzie tlenu, nie będzie roślin, nie będzie przyrody, to nie będziemy mogli żyć. Jak nie będzie pszczół, to nie będzie owoców.*

Adrianna (miasto):

B. Czym jest dla ciebie przyroda?
A. T: akim życiem ((opierając podbródek o dłonie)) (2) takim.
B. Życiem dla kogo?
A. Dla mnie i też dla innych.
B. Dla kogo na przykład?
A. Na przykład dla zwi:erząt (3) dla innych ludzi.

Jaś (miasto):

B. Co myślisz o przyrodzie?
(...)
J. (...) są drzewa to drzewa dają nam tlen i:i dzięki temu można żyć ((mrużąc oczy)). I: i też dlatego, że jak jest wiosna, to wszystko się staj:e lepsze.

Marcel (miasto):

B. Czym jest dla ciebie przyroda?
M. (yyy) Życiem. (...). Życiem dl:a nas ludzi, (...) że możemy oddych:ać, możemy jeść.

W świadomości części moich rozmówców, przyroda zapewnia człowiekowi tlen, wodę, pożywienie, czyli składniki niezbędne do przetrwania na Ziemi. Przyroda „wypełnia" życiem organizmy: rośliny, zwierzęta, ludzi, tworząc samoregulujący i samostanowiący system działający harmonijnie jedynie wówczas, gdy nie zmaga się ze zbyteczną i niszczycielską ingerencją człowieka.

1.4. Przyroda jako skarb: *Jest skarbem*

Skarbem określa się coś cennego, ważnego. Jest to rzecz, która posiada wartość materialną lub artystyczną. Zdaniem Doroty Ławeckiej (2010, s. 84), skarb to ruchome znalezisko cennych przedmiotów w danym okresie historycznym Do skarbów zaliczamy fragmenty surowca, monety, narzędzia, broń. Słownik synonimów podaje, że skarb jest bliski znaczeniowo do słów: depozyt oraz skład, jednak te ostatnie pojęcia nie posiadają zabarwienia emocjonalnego[77]. Skarbem pieszczotliwie nazywamy osobę bliską, kochaną, szanowaną, tę, z którą łączą nas silne więzi uczuciowe. Przyroda w rozumieniu niektórych moich rozmówców jest *skarbem*, *najcenniejszą rzeczą na ziemi*, *jedną z najfajniejszych rzeczy*. Świadczą o tym przykładowe wypowiedzi uczniów:

Jadzia (miasto):

B. Czym jest dla Ciebie przyroda?
J. ((rozglądając się po sali)) ˚Skarbem ˚(12) Po prostu jest ładna.
B. Dlaczego?
J. Za to, że nam daj:e kasztan:y, ż:ołędzie (4) że możemy zjeżdżać na sankach, lepić bałwana i̊ takie tam rzeczy.˚

[77] Internetowy Słownik Synonimów: https://www.synonimy.pl/, stan z dnia: 20.08.2018.

Krystian (miasto):

B. Zależy ci na przyrodzie?
K. @Tak@. J: a wiem, b:o jak kiedyś rok temu w dwa tysiące siedemnastym pamiętam byłem na wycieczce „Zielona Szkoła", byliśmy tam na takiej wycieczce n:o i tam pamiętam (2) że taki tam (2) ż: e to jest miejsce chronione i tam widziałem żuka, al:e (3) nie zabijałem go (3) ale inni zabijali (3) zabijali z czwartej klasy. Nadeptali, ale to już jest natura i: i i oni rozwalają naturę (3) a to jest miejsce chronione. N:o i: i leśnicy cy- jakby zabijają zwierzęta i czasami im pomagają i to z dwóch stron. Dają im jedzenie oraz ich nie wiem czemu (3) ale ich zabijają. Nie wiem czemu farmerzy zabijają kury (2) ale to to też jest skarb (2) dają jajko. Wiem, że są choroby, ale, to niech jakiś lekarz wymyśli na to, albo niech biorą taki lek (srebro). Nie wiem czemu rozwalają tą naturę.

Wydaje się, że Krystian nie może zrozumieć działań podejmowanych przez człowieka względem przyrody. Zdaniem chłopca, w niektórych sytuacjach człowiek pomaga przyrodzie, dokarmia zwierzęta, dba o florę i faunę, a w innych, wyrządza jej wiele zła. Można przypuszczać, że chłopiec jest świadomy, że rośliny i zwierzęta są dla człowieka skarbem. Krystian zastanawia się, dlaczego ludzie niszczą ten skarb, jedyny w swoim rodzaju, który stanowi o ich życiu i przetrwaniu. Podsumowując rozważania na temat niszczycielskiej działalności człowieka względem przyrody, zapewnia o swoim zaangażowaniu w jej ochronę.

Kolejny fragment narracji chłopca ujawnia pewną nieścisłość.

Krystian (miasto):

K. *Ale chociaż jakiś mądry człowiek wymyśliłby (3) b: y jakoś je (2) jakoś je (2) chronić tą naturę.*
B. A może ty wymyślisz?
K. N:o (2) ni:e wi:em, mam inne plany@.
B. Na przyszłość.
K. Mam takie (3) ale może jak bę- bę- będę na emeryturze coś zrobię z przyrodą.
B. Oby była do tego czasu.
K.@ No@ Chociaż żeby była. Dobrze powiedziane – by była. @ ((spoglądając na blat stołu, przy którym siedzi)).

Jak wynika z powyższego fragmentu narracji, z jednej strony respondent chce chronić przyrodę, z drugiej natomiast, nie dostrzega konieczności podejmowania działań proekologicznych od zaraz. Słuszne zatem wydaje się stwierdzenie, że chłopiec posiada wiedzę deklaratywną na temat ochrony przyrody (wie, że należy ją chronić przed zagrożeniami płynącymi ze strony ludzi), natomiast nie posada wiedzy proceduralnej (nie do końca rozumie na czym polega ochrona przyrody oraz nie zdaje sobie sprawy z konieczności natychmiastowej reakcji na nieodpowiedzialne zachowania ludzi). Należy przypuszczać, że Krystian potrzebuje „przyrodniczego mentora", który wykaże gotowość wzięcia odpowiedzialności za wychowanie przyrodnicze chłopca, zachęci do podejmowania konkretnych działań profilaktycznych oraz

rewaloryzacyjnych, zwróci mu uwagę na konieczność działania „tu i teraz”, skłoni go do myślenia, że ze skutkami negatywnych działań podejmowanych przez człowieka wobec przyrody oraz z postawą opieszałości i ignorancji, będzie musiało zmierzyć się kolejne pokolenie mieszkańców naszej planety.

2. Znaczenia i sensy nadawane przyrodzie

Kolejnym przedmiotem moich analiz jest zagadnienie dotyczące znaczeń i sensów nadawanych przyrodzie przez dzieci uczęszczające do klasy III. Materiał badawczy stanowiły narracje dzieci dotyczące przyrody, które były inspirowane obrazami polskich malarzy, zdjęciem prezentującym samotnie rosnące bezlistne drzewo oraz zdjęciami ukazującymi najpiękniejsze miejsca w przyrodzie wykonanymi przez respondentów. Do rozmowy z dziećmi wykorzystałam następujące pytania:

1. *Jak spędzasz czas w przyrodzie?*
2. *Co lubisz robić w przyrodzie?*
3. *Co myślisz o przyrodzie?*
4. *Dlaczego wybrałaś/eś ten obraz?*
5. *Opowiedz o przyrodzie na obrazie.*
6. *Co znajduje się na zdjęciu?*
7. *Dlaczego sfotografowałaś/eś to miejsce? Opowiedz o tym miejscu.*
8. *Co czujesz, patrząc na sfotografowaną przyrodę?*

Na ogół dzieci opowiadając o swoich doświadczeniach związanych z przyrodą, wskazują na wcześniejsze przeżycia, wspomnienia, wyobrażenia i fantazje. Przeważnie mają charakter pozytywny i dotyczą świata flory i fauny oraz osób znaczących: rodziny, kolegów i przyjaciół. Narratorzy opowiadając o osobistym doświadczaniu przyrody, nadają jej znaczenia i określone sensy.

Sensem (ang. sense), określa się ogólne znaczenie zdarzenia, epizodu, historii (Reber 2002, s. 333). Mówiąc o czymś, że jest sensowne mamy na myśli to, że jest zgodne z powszechnie panującym myśleniem, regułami, wartościami, innymi słowy „nie odbiega od normy”. Zgodnie z definicją słownikową, znaczenie (ang. meaning), jest tym, co: „chciał przekazać mówca lub autor” (Reber 2002, s. 890). Mając na myśli znaczenie czegoś, skupiamy się wokół zachowania lub wypowiedzi. Pojęcia znaczenie i sens stosowane są zamiennie,

stanowiąc wyrazy bliskoznaczne.

Podawane argumenty przez badane dzieci klasy III odnoszące się do nadawania indywidualnych znaczeń i sensów przyrodzie, pozwoliły na wyłonienie siedmiu kategorii.

Tabela 15. Znaczenia i sensy nadawane przyrodzie

Kategorie	Argumenty, narratorzy
Rozwijanie zachowań kreatywnych	*Wymyślam różne piosenki z moją siostrą (...) na dyniach gramy* (Ania, wieś); *Lubię sobie tak poopowiadać, (...) to jest taka rodzinka szyszek i nazywam te szyszki (...) i tak się właśnie lubię czasami bawić* (Kasia, wieś); *Na zimę to wychodzę poza dom i buduję jakiś schowek, budynek (...) Lubię robić bukiety, albo z moją ciocią wianki* (Andżelika, miasto); *Ludziki robimy, a liście wklejamy do albumu (*Ada, miasto); *(...) musiałam to narysować [krzak róży] tylko mi się nie udało, ale później jak zrobiłam temu zdjęcie, (...) to mi się udało* (Irmina, miasto).
Miejsce spędzania czasu wolnego	*Na dworze mam bramkę. (...) Sympatyzuję się piłką nożną i naszym piłkarzem Robertem Lewandowskim* (Wojtek, wieś); *No chciałabym mieć marzenie: jeździć na koniu* (Nadia, wieś); *Patrzę na jakieś kolorowe drzewa to tak jakbym była gdzieś na jakimś kolorowym śnie, (...), że w liście by padały zamiast deszczu takie ładne* (Andżelika, miasto); *Czasami mam treningi piłki nożnej na dworze* (Marek, miasto).
Rozwijanie wrażliwości i świadomości ekologicznej	*Niszczą [przyrodę], wyrzucają śmieci w lasach, depczą różne roślinki, biją różne zwierzątka, jeszcze biją drzewa* (Zosia, wieś); *Samochody tyle spalin produkują* (Monika, wieś); *Tam [w Zielonej Szkole] widziałem żuka. Nie zabijałem żuka, ale inni zabijali, z czwartej klasy (...) Ja czuję, że tego drzewa bez sensu ścinać bez sensu ścinać te drzewo (...) Ludzie zniszczą naturę, a robią bloki* (Krystian (miasto); *Ja bym najchętniej postawiła kilka koszy w środku lasu wysokie, żeby sarna nie mogła dosięgnąć, albo inny zwierzak leśny* (Weronika, wieś); *Przyroda jest ładna i nie chcę jej niszczyć. Jak wyrzucę papierek, to podnoszę go* (Marika, miasto).

Nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych	*Mogę pomagać rodzicom coś tam porobić (...) sprzątam ogródek, podlewam kwiatki (...) Bo się dużo biega, możemy sobie przy okazji wtedy porozmawiać i fajnie się bawi* (Krzyś, wieś); *Pomagam babci ze zwierzętami* (Anastazja, miasto); *Umawiam się z kolegami na dwór albo na piłkę, albo żeby pochodzić jakoś* (Jaś, miasto); *Czuję, jakbym była na łące i bawiła z siostrą, mamą, tatą (...) siedziała ze mną na ławce i rozmawiała, żebyśmy się bawili w chowanego i berka* (Zosia, wieś); *Lubię (...) chodzić do lasu z tatą, z mamą zbierać liście, z siostrą kasztany zbierać, bo brat nam zrzuca z drzew* (Ada, miasto);
Nawiązywanie więzi z przyrodą	*Jak robiłem ro zdjęcie, to czułem takie przytulenie od kreta (...). W przyrodzie ja lubię wiewiórki (...), zwierzęta mnie bardzo lubią. Mogę poznawać nowych przyjaciół* (Wojtek, wieś); *Bawię się czasami z wiewiórką. (...) Czasami daję jej różne pokarmy* (Zosia, wieś); *Króliczka wyprowadzam na dwór. Mam dla niego smycz (...). Trzymam go na smyczy, ale on i tak biega wszędzie* (Adrianna, miasto).
Miejsce realizacji dobrych uczynków	*Można tam zwierzęta dokarmiać, różne dobre rzeczy robić (...). Chcę pomagać przyrodzie. Opiekuję się różnymi zwierzętami. Pomagam i wiem, że dobrze robię.* (Anastazja, miasto).
Tworzenie obrazu własnej osoby	*No często wychodzę na dwór i muszę dużo sobie pobiegać. Bo mamy potem ćwiczenia w szkole i jestem słaba w tym bardzo słaba. (...) jestem zawsze ostatnia i inni się śmieją wtedy, to miłe nie jest i chcę być lepsza i najlepsza, żeby w końcu wygrać i być raz super z dziewczyn* (Kasia, wieś).

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych przedstawionych tabeli nr 15, przyroda posiada wiele sensów i znaczeń zależnych od indywidualnych zainteresowań dziecka, niektórych okoliczności dnia codziennego, snutych marzeń oraz zamiłowania do świata przyrody. Można zakładać, że przyroda stanowi dla badanych dzieci, dobre miejsce do tworzenia i rozwijania zachowań kreatywnych, spędzania czasu wolnego, rozwijania wrażliwości i świadomości ekologicznej, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów interpersonalnych, nawiązywania więzi z przyrodą, realizacji dobrych uczynków oraz tworzenia obrazu własnej osoby. Dostrzegłam, że wachlarz argumentów wykorzystywanych przez moich rozmówców jest niezależny od

środowiska zamieszkania.

Dla przykładu przytoczę fragment wypowiedzi Krystiana, przeświadczonego o tym, że przyroda to dobre miejsce spędzania czasu wolnego: gry w piłkę, relaksacji w lesie.

Krystian (miasto):

B. Gdybyś mógł wybrać popołudnie spędzone przed komputerem lub na dworze, co byś wybrał?
K. Ja nie za bardzo (2) Nie (3) Proszę Pani, ja nie n:o ja dwa dni tylko gram i już nie będę, nie gram.
B. Nie interesuje cię to?
K. Ni:e ((przeczące ruchy głową)) interesuje.
B. Rozumiem, że wybrałbyś zabawę na dworze?
K. Tak, jakbym mógł. °Bo nie mogę°
B. A dlaczego nie możesz?
K. Dlatego, ż:e nie mam z nikim, jestem jedynakiem.
B. A koledzy?
K. Koledzy, ni:e, b:o ja jestem bardzo daleko.
B. Jak spędzasz czas w przyrodzie?
(...) Bym grał w piłkę, al.:e na boisku bym spędzał czas. Al- albo do lasu zbierać grzyb:y.
(...)
B. Co znajduje się na zdjęciu?
K. To jest Park Miejski. Ja tam obok mieszkam (3) ale nie mogę samemu wyjść i nikt nie ma ze mną czasu wyjść, to ja zrobiłem [zdjęcia] tu obok szkoły tylko, a bym poszedł tam do Miejskiego.

Chłopiec jest świadomy, że nie może zbyt często przebywać na łonie przyrody. Analiza wywiadu z Krystianem, ukazuje kilka możliwych przyczyn tej sytuacji: brak rodzeństwa, z którym spędzałby czas poza domem, znaczna odległość miejsca zamieszkania respondenta od miejsca zamieszkania jego kolegów, ograniczenia czasowe rodziców narratora.

Dla Krystiana zdjęcie bezlistnego drzewa w parku, zaprezentowane przez badacza jest bardzo atrakcyjne. Wspomina, że sam wykonałby fotografie w miejscu, w którym znajduje się drzewo, jednak jest ono położone z znacznej odległości od miejsca zamieszkania chłopca. Nie mógł liczyć na pomoc rodziców, którzy z braku czasu i wielu obowiązków nie byli w stanie dowieźć chłopca do miejsca, gdzie wykonałby satysfakcjonujące go zdjęcia. Krótki fragment zdania padającego z ust narratora: *(...) nikt nie ma ze mną czasu wyjść,* ukazuje codzienność współczesnej rodziny, w której brakuje czasu dla najbliższych. Należy domniemywać, że Krystian - jedynak, który pochodzi ze środowiska miejskiego, mimo ograniczonego kontaktu z przyrodą w miejscu zamieszkania, dąży do jak najczęstszych spotkań z nią, gdyż jego zdaniem przyroda:

K. *(...) jest potrzebna dla l: udzi (3) dla każdego jest potrzebna (2) dla zwierząt (2) ptaków. Dla każdego jest potrzebna ((wydmuchując otwartymi ustami powietrze)).*

2.1. Rozwijanie zachowań kreatywnych: *[…] Wymyślam różne piosenki*

Kreatywność (od łac. „creatus”, czyli twórczy), określa procesy umysłowe, w konsekwencji których powstają nowe i wyjątkowe rozwiązania, idee, koncepcje, wytwory, skojarzenia, powiązania z już istniejącymi teoriami (Reber 2002, Cropley 1999). Alternatywna definicja „creatus”, opisuje ją jako zdolność do tworzenia nowego i jednocześnie akceptowanego i uznawanego za społecznie wartościowe (Jaśkiewicz 2013, s. 3; Pietrasiński 1969, s. 15; Stróżewski 2002, s. 8). W niniejszych rozważaniach twórczość i kreatywność traktowane są jako pojęcia synonimiczne. Jak wyjaśnia Karwowski (2006, s. 13-27), w odróżnieniu od wielu innych zjawisk, nauka nie podaje jednej definicji kreatywności, a psychologia nie dysponuje chociażby jednym miarodajnym narzędziem do jej badania. Aktywność twórcza, zarówno dziecka jak i dorosłego, przejawia się w chęci działania z inicjatywy własnej, podyktowanej wewnętrzną motywacją (Karwowski 2006, 13-27). Zgodnie z definicją Ruth Richards (2002, s. 230), twórczość dziecka to trudna działalność, związana niekiedy ze zmartwieniami i chwilami załamania i niepokoju. Osoba tworząca, przejawia umiejętność samodoskonalenia i chęć zmian, nieustannie dążąc do szukania sensów.

Należy przypuszczać, że dziecko dopiero wówczas podejmuje aktywność o charakterze twórczym, gdy będzie miało zagwarantowane odpowiednie warunki zewnętrzne: miejsce, czas, okoliczności, komfort psychiczny, wolność. „To autentyczna aktywność twórcza ucznia, zdaniem Marzenny Magdy-Adamowicz (2012, s. 109), jest motywowana wewnętrznie jako potrzeba wyrażania siebie, własnych doznań i przeżyć oraz odczuwania radości z samorealizacji. Potrzeba uzewnętrznienia i konkretyzacji własnych myśli i odczuć uwarunkowana jest świadom ością i możliwością porozumiewania się z ludźmi w mowie i piśmie oraz pełną tolerancją”. Teresa Amabile (1994, s. 950-967), wyróżnia pięć umiejętności składowych aktywności twórczej:

1. Zdolność do koncentracji długotrwałej;
2. Poświęcenie;
3. Wytrwałość;
4. Możliwość podejmowania ryzyka;
5. Ochotę zdobywania i doświadczania nowości[78].

[78] Ciekawą teorię twórczości ściśle związaną z rozwojem dziecka, prezentuje Hanna Krauze-Sikorska (2014, s. 75). Autorka do warunków podjęcia przez dziecko aktywności twórczej, wymienia: wewnętrzną motywację do działania, brak nacisku zewnętrznego powodującego lęk dziecka, podmiotowość dziecka w działaniu oraz poczucie sprawstwa, poczucie kompetencji w określonej dziedzinie oraz oryginalności podjętego działania i jego owoców.

Ponadto, Hanna Krauze-Sikorska (2014, s. 72-73), w rozważaniach poświęconych związkowi łączącemu twórczość i rozwój dziecka, wskazuje na trzy rodzaje twórczości dziecięcej, wymienia:

- twórczość instrumentalną - wiąże się z realizacją określonego zadania lub zaspokojeniem ciekawości,

- twórczość uniwersalną - interpretowaną jako skutek realizacji potrzeb rozwojowych, ciekawości, chęci uzyskania autonomii oraz zamierzenie celowego przekształcania świata. Skutkiem twórczości uniwersalnej nie jest przedmiot materialny,

- twórczość „prawdziwa" – jest skutkiem jednostkowej chęci realizacji oraz zwielokrotniania wartości. Celem twórczości „prawdziwej" jest ponadto, „ekspresja własnej osobowości".

W wypowiedziach moich rozmówców dotyczących znaczeń i sensów nadawanych przyrodzie, wielokrotnie pojawia się wątek działań kreatywnych na łonie przyrody. Grupa rozmówców, których wypowiedzi włączyłam do pierwszej kategorii znaczeń i sensów nadawanych przyrodzie, przypisuje jej rolę aktywatora dziecięcej wyobraźni oraz moderatora potrzeby nowości. Z wypowiedzi niektórych badanych dzieci wynika, że tworzą: piosenki, opowiadania, wykonują instrumenty muzyczne, bukiety, wianki, schowki, podkreślając, iż przyroda stanowi tło ich twórczości. Dla ilustracji przytoczę fragment wywiadu z Anią:

Ania (wieś):

B. Czy masz swój ulubiony czas w przyrodzie?
A. *No tak lubię kiedy:y drzewa szumią i ptaki śpiewają, ale to jest (3) raczej na wiosnę a czasami nawet lubię jak pada deszcz (2) bo mogę się bawić n:o i:i wymyślam różne piosenki z moją siostr:ą, ale to raczej ja wymyślam, b:o zawsze (3) wymyślałam piosenk:i jak byłam na dworz:e (2) bo wtedy raz jak padał deszcz (2) były wakacje to padał deszcz. Byłam u mojego dziadka. Tam są takie duże rowy (2) więc (yyy) była chwila, żeby pochlapać się w kałuży no i chwilę tam się pobawiłyśmy no i wymyślałam piosenkę no i po tym wszystkie (4) a czasami nawet na @dyniach gramy@ Jak trzeba było na muzykę mojej siostrze instrument, to akurat była dynia nasza (2) wycięta taka (2) no i wszyscy mieli instrumenty a ta dynia (2) a moja siostra na dyni grała ((przedstawia ruchem rąk sposób uderzania w instrument)).*

W opinii mojej rozmówczyni, przyroda zapewnia materiały niezbędne do wykonania instrumentu muzycznego. Ania dostrzega w przyrodzie rolę nadzwyczajnego tła swojej twórczości: opady deszczu, melodyjność kropel spadających na ziemię oraz błogi czas swobody wakacyjnej, stwarzają dziewczynce idealne miejsce do tworzenia piosenek. Przyroda, dostępna na wyciągnięcie ręki dziecka, tak powszechna i w swej prostocie nadzwyczajna, jest potrzebna w sytuacjach impasowych. Konieczność utworzenia instrumentu muzycznego na

zajęcia szkolne dla siostry mojej rozmówczyni, zainspirowała dziewczynki do stworzenia instrumentu muzycznego z dyni. Powyższe twórcze rozwiązanie koresponduje z myślą Morrisa Steina (1997, s. 11): „Twórcze jest to, co nowe i użyteczne dla pewnej grupy osób i w pewnym okresie".

O tworzeniu historii, których bohaterami są świerkowe szyszki, opowiada Kasia - jedna z autorek serii zdjęć najpiękniejszych miejsc w przyrodzie. Twórcze działanie umożliwia jej wyrażanie siebie, jest okazją do nabywania i rozwijania wielu umiejętności i kompetencji. Jedną ze znaczących kompetencji, wpływających na jakość życia człowieka jest kompetencja językowa. Dziewczynka doskonali kreatywną formę używania języka ojczystego w przyrodzie, tworząc opowiadania, których bohaterami są elementy świata przyrody. Dla ilustracji przytaczam fragment wywiadu z Kasią, do którego wykorzystałam jedno ze zdjęć wykonanych przez dziewczynkę:



Fotografia 1. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Kasia, wieś)
Źródło: opracowanie własne.

Kasia (wieś):

B. Dlaczego zrobiłaś zdjęcie w tym miejscu?
K. Zrobiłam zdjęcie (2) b:o lubię sobie tak poopowiad:ać (2) ż: e na przykład to ((wskazuje na szyszki znajdujące się na świerkach)) jest taka rodzinka (4) szyszek i nazywam te szyszki n:o właśnie nazywam te szyszki i:i tak się właśnie lubię czasami b:awić. One mają różne przygody, śmieją się, bawią i smucą czasem też trochę bardzo. Raz z moim bratem ciotecznym on nazywał szyszki (2) a: a potem ja.

O przyjemności wynikającej z twórczego procesu tworzenia opowiadań, rozumianej w kategorii „dowodu darwinowskiej adaptacji”, pisał Dutton (2019, s. 31). W „Instynkcie sztuki” czytamy: „Przyjemność płynącą z wymyślonych opowiadań trudno jest wywieść ze zbioru kulturowych konwencji, jest ona jasnym dowodem darwinowskiej adaptacji, na przykład sposób, w jaki nawet bardzo małe dzieci potrafią racjonalnie radzić sobie z wymyślonymi aspektami opowiadań, odróżniając światy opowiadane od siebie i od rzeczywistości z dużą dozą wrodzonego wyrafinowania”. Wydaje się, że moja narratorka czerpie przyjemność z tworzonego opowiadania na łonie przyrody, którego bohaterami są reprezentanci flory, zaś tematyką opowiadania są przygody i emocje głównych postaci.

Przyroda w rozumieniu Andżeliki, to miejsce umożliwiające rozwój umiejętności architektonicznych: różnorodność materiałów przyrody pomaga dziewczynce działać twórczo. Moja rozmówczyni spędzając czas poza domem, chętnie buduje schowki, w których ukrywa się podczas zabawy z bratem. Wskazuje na to poniższy fragment:

Andżelika (miasto):

B. Jak spędzasz czas w przyrodzie?
A. (...) buduję (...) jakiś schowek (2) ż: eby po prostu jakiś budynek sobie buduję z̊ tych ˚(2) z tego śniegu i bawię się całymi dniami z moim bratem.

W dalszej części wywiadu Andżelika wspomina o kolejnej twórczej pasji: układaniu bukietów i wianków z kwiatów oraz liści. Aktywności twórczej dziewczynki towarzyszy jej ciocia:

A. (…) *Lubię robić bukiety, alb:o jakieś z moją ciocią wianki.*

O twórczości na łonie przyrody, do której wykorzystywane są materiały przyrodnicze opowiada także Ada (miasto):

B. (…) Co robicie z zebranych orzechów i kasztanów?
A. Na przykład (yyy) ludziki robimy (5) z wykałaczek a liście, które zbieraliśmy z mamą to wklejamy na przykład do album:u.

Irmina opowiadając o doświadczeniach twórczych w relacji z przyrodą, odwołuje się do autorskiej fotografii:



Fotografia 2. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Irmina, miasto)
Źródło: zbiory własne.

Irmina (miasto):

B. Co czujesz, patrząc na sfotografowaną przyrodę?
I. B:o ja kiedyś pamiętam (3) musiałam to narysować (2) tylko mi się nie udał:o ale (2) później jak zrobiłam temu zdjęcie (3) t:o później jakby na innym swoim aparacie (2) to mi się udało (2) wspominam (2) ż: e kiedyś mi się nie udało (2) i: i udało się@.

Działania twórcze Irminy w przyrodzie, nauczyły ją pokory wobec niepowodzeń i oswoiły z myślą, że nie zawsze pierwsza próba wykonania zadania kończy się sukcesem. Wytrwałość, wyczucie estetki, pogoda ducha oraz poczucie własnej wartości to cechy charakteru, które dostrzegłam u narratorów interpretujących przyrodę w kategorii miejsca do podejmowania aktywności twórczej. Wszystkie te cechy - zdaniem Bondar (2012, s. 47-64), stanowią komponenty „osobowości twórczej". Można przypuszczać, że przyroda jest miejscem niezbędnym do podejmowanej aktywności twórczej. Cisza, spokój, harmonia oraz wyzwolenie spod opieki dorosłych, mogą wpływać na podejmowanie działań kreatywnych. Wydaje się, że moi rozmówcy potrzebują tak niewiele do tego, by stworzyć coś wyjątkowego w ich odbiorze, co może podnieść samoocenę, wpłynąć na odczuwany poziom sprawstwa oraz pomóc w walce z zagrażającym dziecku poczuciem bycia gorszym od innych. Dziecko tworzące, staje się jednocześnie bardziej atrakcyjne w oczach innych dzieci, gdyż swoimi wytworami lub

sposobem ich wykonania może się podzielić, wzbudzając jednocześnie podziw a nawet zachwyt.

2.2. Miejsce spędzania czasu wolnego *[…] Można się fajnie bawić*

Czas wolny, definiowany jest jako czas pozbawiony obowiązków, przeznaczony na realizację swobodnych zajęć, wykonywanych dobrowolnie, sprawiających przyjemność i nie przynoszących zarobku w formie materialnej (Pięta 2004, s. 11).

W wypowiedziach narratorów wielokrotnie pojawiają się wątki: snucia marzeń, zabawy i uprawiania sportu na świeżym powietrzu. Wymienione czynności wypełniają dzieciom czas wolny. Niektórzy respondenci swój czas wolny spędzają w przyrodzie. Jak wyjaśnia Wujek (1969, s. 12), w przyrodzie dzieci podejmują działania zgodne ze swoimi zainteresowaniami, powiązane z wypoczynkiem, zabawą i zaspokajaniem własnych potrzeb. Naturalny świat flory i fauny „zatrzymuje" myślenie zadaniowe, spowalnia wewnętrzny niepokój emocjonalny nurtujący człowieka, by pozwolić mu na chwilę odprężenia.

Snucie marzeń, realizacja pasji i rozwijanie zainteresowań to nieodłączny element życia dziecka i jedna z form spędzania czasu wolnego w interpretacji moich rozmówców. Według Arthura i Emily Reber (2002, s. 178), marzeniem jest „(…) nieustrukturalizowany, bezcelowy stan umysłu cechujący się nieukierunkowanym błądzeniem umysłu i fantazjami (…). Stan ten wiąże się z wyraźnie przyjemnym doświadczeniem". Pasja definiowana jest przez Płuciennika (2015, s. 9), jako „niezwykle silna motywacja mająca swe opacie w entuzjazmie wywołanym jakimś przedmiotem". Osoba, która ma marzenia, stara się je realizować; ta, która ma pasję - rozwija ją, by z dnia na dzień stawać się lepszym w określonej dziedzinie życia oraz posiąść większą wiedzę z interesującego ją zakresu. Istotne w pełnym definiowaniu pojęć jest silne i trwałe zaangażowanie emocjonalne podmiotu.

Dla części moich rozmówców, przyroda jest miejscem spędzania czasu wolnego. Wówczas, mogą rozwijać zainteresowania oraz snuć marzenia. Świadczą o tym następujące wypowiedzi respondentów:

Daniel (wieś):

B. Powiedziałeś, że [przyroda] jest potrzebna, daje nam życie, a dlaczego ty ją lubisz?
D. ((spoglądając w podłogę)) (5) Bo można się (4) można (yyy) przyroda robi różne rzeczy, dzięki którym można się fajnie bawić.
B. Co takiego robi przyroda?
D. Drzewa, na które można wchodzić i (3) trawę, po której można biegać.

Marzeniem Nadii jest posiadanie konia. Obecnie ćwiczy jazdę na kucyku o imieniu Persik. O swoich marzeniach i rozwijaniu pasji w czasie wolnym w przyrodzie opowiada następująco:

Nadia (wieś):

B. Co lubisz w przyrodzie?
N. Mam ((spoglądając na sufit)) ulubione °zwierzę°.
B. A jakie to jest zwierzę?
N. To jest @konik@ (...). Taki czarny ((unosząc się i siadając ponownie na krześle)). Nazywa się Persik.
(…)
B. Co czujesz, myśląc o przyrodzie?
N. ((bujając się na krześle)) No chciałabym @mieć marz:enie, jeździć na koni:u.
(…)
N. (yhy) chciałabym pracować w stadninie i się opiekow:ać ((spoglądając na podłogę, przerywając bujanie się na krześle)). Chciałabym mieć konia ((ponowne bujanie się na krześle)). Chciałabym oddać tego konia do stajni właśnie (2) w wolne dni bym (yyy) (4) przychodziła do niego i bym nim jeździła.

Mojej rozmówczyni, opowiadającej o marzeniach i pasji, towarzyszą pozytywne emocje, które dostrzegłam w mimice twarzy oraz gestach. Częsty uśmiech, niektóre fragmenty narracji wypowiedziane podniesionym głosem w celu uwydatnienia istotności wypowiedzi, rozluźnienie dziewczynki widoczne w swobodnych ruchach: zakładanie nóg na siedzisko krzesła, bujanie na krześle, wskazują na ogólną relaksację i dostrzegalną radość dziewczynki dzielącej się refleksjami na temat swoich marzeń oraz pasji jeździeckich. Wydaje się, że moja narratorka jest świadoma tego, w jaki sposób chce spędzać swój czas wolny, zaś forma jaką wybiera, zapewnia jej poczucie zadowolenia i odprężenie.

O swoich uczuciach w kontakcie z przyrodą, jak o marzeniu sennym opowiada Andżelika. Dziewczynka opisuje:

Andżelika (miasto):

B. Co czujesz, myśląc o przyrodzie?
(…)
A. Uczucia są takie (2) że patrzę na jakieś kolorowe drzewa albo coś takiego, t:o mi się to robi tak jakbym była gdzieś na jakimś kolorowym śnie (2) że w kolorowym takim (2) że liście padały zamiast deszczu (2) ż: e z drzew (2) takie ładn:e @.

Wygląda na to, że Andżelika podczas kontaktu z przyrodą, doświadcza niezwykłego stanu, który można określić jako translokację do wyobraźni. Przyroda wprowadza dziewczynkę do świata fantazji i wyobrażeń, w którym liście spadające z drzew są substytutem deszczu.

Andżelika podczas narracji jest niezwykle spokojna i uśmiechnięta. Należy domniemywać, że sama myśl o przyrodzie powoduje przyjemne doznania.

Dla części moich rozmówców dobrym sposobem spędzania czasu wolnego jest zabawa na łonie przyrody z osobami znaczącymi: rodzeństwem, dziećmi z sąsiedztwa, kolegami ze szkoły. Zabawa to dla dziecka naturalna aktywność, która pobudza ciekawość, rozwija kreatywność, szlifuje sprawność ruchową dziecka. Zabawa to „dzianie się", akcja, wydarzenie istotne dla dziecka, gdyż nacechowane silnymi emocjami, zdaniem Yi-Fu Tuana (1987, s. 181), wytwarza sentyment do miejsca, w którym się odbywa. Dla moich rozmówców tym miejscem jest przyroda. Zaprezentowane poniżej fragmenty wywiadów odtwarzają istotę zabawy oraz silne przywiązanie do przyrody. Przykładowe fragmenty wypowiedzi dzieci:

Bruno (wieś):

B. Co lubisz robić w przyrodzie?
Br. *Lubię biegać i jeździć na rowerze (4) Czasami z tatą i z rodzeństwem (2) a jak sam to muszę się (bawić) n:o b:o niezbyt mi pozwalają (yyy) bo ścieżkę rowerową mam (2) a:a siostra czasami mi nie pozwal- (2) bo woli się ze mną bawić.*

Kasia (wieś):

B. Co lubisz robić w przyrodzie?
K. Lubię ((pochylając całe ciało do przodu)) (4) lubię wychodzić n: a dwór (2) lubię sobie czasami pobiegać na trawi: e.

Laura (miasto):

B. Co robisz w przyrodzie?
L. @ Na przykład idę do parku i jeżdżę na rowerz:e@
(…)
L. Albo się bawię na świeżym powietrzu.

Moi rozmówcy w czasie wolnym, chętnie grają w piłkę nożną z kolegami lub rodzeństwem na podwórku lub boisku szkolnym. Uprawianie sportu podnosi ogólną sprawność psycho-ruchową oraz, na co wskazuje zapis w „Europejskiej Karcie Sportu" (1992, s. 38-39), sprzyja nawiązywaniu i pogłębianiu stosunków społecznych. Przykładowe fragmenty wypowiedzi niektórych badanych dzieci mogą świadczyć o tym, że najbardziej atrakcyjną formą spędzania czasu wolnego w przyrodzie jest uprawianie sportu z kimś bliskim:

Konrad (wieś):

B. Co lubisz robić po szkole?
K. Gram w piłkę z: z bratem (yyy) albo (yyy) ten (2) huśtam ((pocierając dłonią policzek)) się na huśtawce (2) albo (yyy) ten (2) jeżdżę na rowerz:e.

Krzyś (wieś):

B. Jak spędzasz popołudnia, po szkole?
K. Wyjd:ę z sąsiadk:ą i z bratem na dwór.
B. Dlaczego?
K. Bo (4) lubimy ten sport (5), b:o się dużo biega, możemy sobie przy okazji wtedy porozmawiać i: i (5) fajnie się bawi.

Marcel (miasto):

B. Lubisz spędzać czas w przyrodzie?
M. *Tak (2) na dworze lubię po prostu °spędzać czas°*
B. I co wtedy robisz?
M. *Bawię się (2) gram w piłkę (5) jeżdżę na rowerz:e (2) biegam sobie p:o łą- p:o trawie.*

Na podstawie analizy wywiadów narracyjnych odkryłam, że w grupie moich respondentów, jedynie chłopcy postrzegają przyrodę jako miejsce, w którym czas wolny można przeznaczyć na uprawianie sportu. Aktywności sportowej zazwyczaj towarzyszą pozytywne emocje. Aktywność fizyczna, stanowiąca ważną sferę w życiu dziecka i podejmowana z własnej woli, a nie przymusu, np. szkolnego, może wpływać na poczucie satysfakcji i samorealizację. Dotyczy to dzieci pochodzących ze wsi jak i z miasta. Niektórzy moi rozmówcy w wolnych chwilach chętnie grają w piłkę, jeżdżą na rowerze, biegają po dworze. Liczne możliwości organizowania i realizacji zabawy w otoczeniu przyrody, skłaniają moich rozmówców do częstych spotkań rówieśniczych w miejscach, w których mogą liczyć na dobrą zabawę.

2.3. Rozwijanie wrażliwości i świadomości ekologicznej *[…] Gdy mówię o tych drzewkach, które tak niszczą ludzie, to mi się w serduszku, tak mnie boli*

Ekologia to młoda dyscyplina naukowa. Jednak w potocznym rozumieniu towarzyszy człowiekowi od zawsze jako świadomość nierozerwalnej więzi występującej pomiędzy człowiekiem, a przyrodą. Kultura polska od dawna wspierała racjonalne korzystanie z zasobów przyrody oraz głosiła postulat jej ochrony. Pierwsze wzmianki związane z koniecznością zapewnienia opieki naturalnemu środowisku życia człowieka, zauważamy w zarządzeniach

królewskich (Xw.), które promowały ochronę pól, lasów i życie zgodne z naturalną cyklicznością pór roku (Rej 2003, s. 403). Jak wyjaśnia Tadeusz Wieczorek (1998, s. 261), świadomość ekologiczna to umiejętność spostrzegania przez człowieka powiązań pomiędzy: „(…) stanem i charakterem środowiska, a warunkami i jakością życia człowieka". Przykłady wypowiedzi ukazujących zamiłowanie dzieci do przyrody, prezentuję poniżej:

Zosia (wieś):

B. Czy twoim zdaniem są osoby, które nie lubią przyrody?
Z. (yyy) Mogą być ((potwierdzające ruchy głową)).
B. I co one wtedy robią?
Z. *N: iszczą (2) wyrzucają śmieci w lasach różn:e, (yyy) depczą różne roślink:i (yyy) biją różne zwierz:ątka mał:e taki:e (3) jeszcze (yyy) rzucają kamieniami w jakieś zwierzątk:a (hmm) jeszcze biją w drzew:a.*
B. Co czujesz, kiedy myślisz i mówisz o tym?
Z. N:o gdy (2) gdy mówię o tych drzewkach (2) które tak (2) tak niszczą ludzie (3) to mi w serduszk:u tego (3) tak boli mnie.

Daniel (wieś):

B. Dlaczego można nie lubić przyrody?
D. *Bo niektórzy po prostu jej nie lu:bią. Robią różn:e niedobre rzeczy przyrodzie, na przykład palą <u>lasy</u> i różn:e wydrapują rzeczy na korze.*
B. Mówiąc o tym, co czujesz?
D. To jest złe.

Ania (wieś):

B. Co myślisz o przyrodzie?
A. Według mnie przyroda jest taka ważna i nie wolno jej zaśmiecać.
B. Jest dla ciebie ważna.
A. (yhy)B:o (2) a jak się zaśmieca las (2) albo ktoś pojedzie do lasu w zakazanym miejscu i wyrzuci jakieś śmieci (2) to wtedy jakieś zwierzątko może (2) no na przykład jak jest folia (2) to jakieś małe zwierzątko może włożyć głowę do tej folii (2)a potem może się udusić.
(…)
B. Powiedziałaś, że przyroda jest dla ciebie ważna, a myślisz, że dla innych ludzi też jest ważna?
A: (yhy) (2) tylko (2) że niektórzy ludzie wyrzucają, bo jak ((hałas dochodzący z korytarza, rozmowy pomiędzy uczniami)) mamy taką akcję w szkole: „Posprzątajmy świat" no i (2) wszyscy z naszej, wszyscy z naszej szkoły wychodzą na dwór i sprzątamy różne śmieci. Jedna osoba trzyma taki wielki worek na śmieci reszta ma rękawiczki i wkłada do tego worka różne śmieci ((ruchami ręki formuje kształt i wielkość worka)).

Magdalena (miasto):

B. Czym dla ciebie jest przyroda?
M. No jest bardzo potrzebn: a. I: i po prostu jest ładna i nie chcę jej <u>niszczyć</u>. Bo jak, bo jak wyrzucę na przykład papierek t:o podnoszę go.

Wydaje się, że badane dzieci są świadome negatywnych działań wobec przyrody, których źródłem jest człowiek, określany przez Edytę Wolter (2011, s. 154) „największym wśród stworzeń zabójcą". Ludzi krzywdzących przyrodę jest wielu. Dzisiejszy kryzys w naturze jest spowodowany niezliczonymi krokami destrukcyjnymi człowieka bezmyślnego. Jednak oprócz ludzi pozbawionych myślenia zdroworozsądkowego, można spotkać i tych, którzy mają na uwadze dobro matki ziemi i podejmują na co dzień z pozoru banalne działania, które mogą zaleczyć kryzys natury. W tych działaniach liczy się przede wszystkim czasowość, konsekwencja oraz współodpowiedzialność. Moi narratorzy wśród niebezpieczeństw czyhających na przyrodę wymieniają m. in: zaśmiecanie przyrody, wyrządzanie krzywdy zwierzętom, palenie lasów. Dzieci, z którymi miałam okazję rozmawiać, proponują kilka rozwiązań, mających na celu polepszenie stanu przyrody:

Anastazja (miasto):

B. (…) Co czujesz, myśląc o przyrodzie?
A. Czuj:ę (2) ż:e (yyy) po prostu chce to °robić °(2) żě pomagać przyrodzie ° i tak.
B. W jaki sposób pomagasz przyrodzie?
A. Pomagam mami:e w ogrodzi:e, t:acie t:eż. Pomagam babci z: e zwierzętami. Opiekuję się różnymi zwierzętami.

Zosia (wieś):

B. (…) możemy zmienić w jakiś sposób te osoby, które nie lubią przyrody?
Z. (yhy) ((twierdzące ruchy głową)). Niektóre mogą się zmienić.
B. A co my możemy zrobić?
Z. Żeby na przykład pokazać im jakąś r:oślink:ę i żeby się na nią pop:atrzeć (2) delikatnie (2) pogłaskać ((przedstawienie prawą ręką ruch głaskania)) (2) żeby ta roślink:a (2) miała, bo ona też czuje ból (2) uczucia różn:e i żeby jej((potrząsanie prawą ręką)) nie niszczyć (2) drz:ewek żeby nie bić (2) pokazać drz:ewko (2) pogłaskać też bardz:o, (yyy) zwierz:ątko jakieś d:ać i pogł:askać (2) no nie wiem, tak przyt:ulić (2) żeby zahod:ować jakieś zwierzątko, na przykład chom:iczka jakiegoś, no nie wiem pi:eska, dać mu codziennie j:eść, p:ić i tyle.

Weronika (wieś):

B. (…) Czy czegoś nie lubisz w przyrodzie, czy jest coś co chciałabyś zmienić?
W. Znacz:y (2) może być to nie na temat (2) ale chciałabym zmienić (2) ż:eby po prostu ludzie nie śmiecili (4) w lesie.
(…)
W. (hmm) Ja bym najchętniej postawiła parę koszy w środku las:u (2) żeb:y po prostu tak (2) takie wysokie (2) żeby sarna nie mogłaby do- dosięgnąć czy jakiś inny zwierzak l: eśny i: i żeby ludzi:e (4) na przykład jak już troszeczkę odeszli (2) to się cofnęli i tam wyrzucili jak już mają blisko siebie kosz.

Monika, opowiadając o ważkości przyrody oraz problemie zanieczyszczenia powietrza, szuka rozwiązań mających na celu „przyniesienie ulgi” zmęczonej przyrodzie i zatrzymanie procesu emisji gazów powstających podczas eksploatacji samochodów.

Fragment wywiadu z Moniką:

B. Czy jest coś czego nie lubisz w przyrodzie, co byś z chęcią pozmieniała?
M. (hmm) (7) zmieniłabym to (3) że samochody tyle sp:alin (yyy) produkują n:o i:i wtedy przyroda °usycha° i ((spoglądając w podłogę)) (4) to bym zmieniła (4) takie samochody bez spalinowe @.

Wygląda na to, że Monikę charakteryzuje znaczna wrażliwość ekologiczna. Moja rozmówczyni, świadoma zagrożeń czyhających na przyrodę, proponuje korzystanie z samochodów „bez spalinowych”. Być może, narratorka ma na myśli już istniejące na rynku motoryzacyjnym auta elektryczne.

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że wielu moich rozmówców cechuje wrażliwość wobec przyrody. Narratorzy dostrzegają potrzebę ochrony natury, która jest bezbronna wobec niszczycielskiej działalności ludzkiej. Wrażliwości warto uczyć się od wczesnego dzieciństwa. Pierwszym i zarazem najlepszym nauczycielem dziecka są jego rodzice, a po jakimś czasie pedagodzy przedszkolni i szkolni. Wrażliwość i świadomość ekologiczną należy kształtować, rozpoczynając jednak od samego siebie. Niełatwo jest nawet pomyśleć o życiu w świecie, w którym ludzie pozostają obojętni na krzywdę wyrządzaną przyrodzie przez drugiego człowieka. Rodzina współczesna, zdaniem Galiny Tarasenko (2011, s. 100), powoli dochodzi do wniosku, że dziecka nie można wychować ku wartościom w oderwaniu od przyrody oraz ukazania walorów estetycznych i wartości etycznych świata flory i fauny.

2.4. Nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych *[…] Możemy sobie wtedy przy okazji porozmawiać*

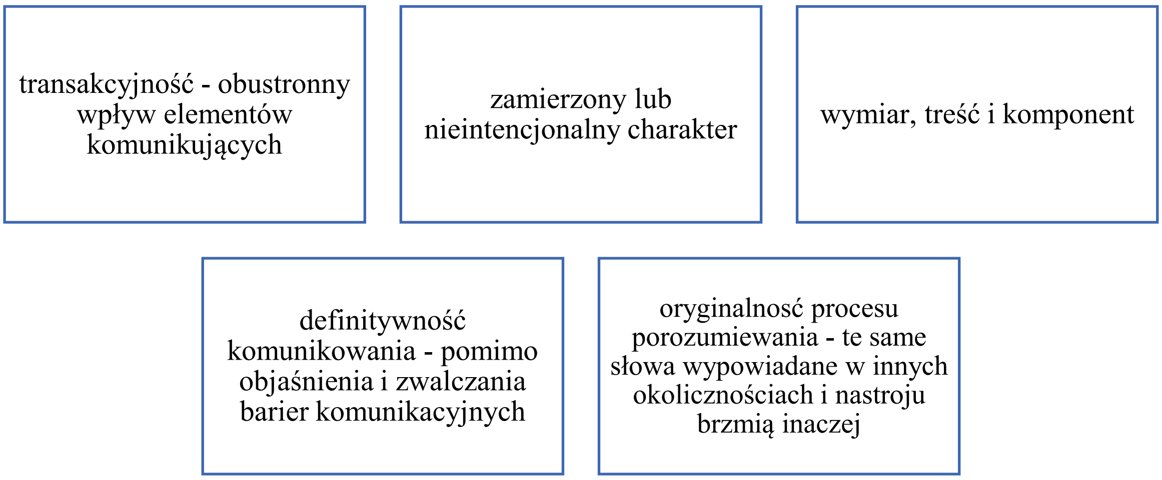
Analiza przeprowadzonych wywiadów, pozwala ujawnić kolejną istotną dla moich rozmówców kategorię postrzegania przyrody. Badane dzieci opisywały, że przyroda stanowi miejsce nawiązywania i podtrzymywania kontaktów interpersonalnych. Jest to sztuka, która, w przekonaniu Daniela Golemana (1997, s. 81), polega na umiejętności kierowania swoimi emocjami oraz emocjami innych ludzi. Relacje międzyludzkie to nieodłączna sfera prawidłowego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Badacze: Roland Brain Adler,

Lawrence Rosenfeld, Russel Proctor (2011, s. 4), wskazując na wagę relacji międzyosobniczych, wymieniają ich znaczenie dla człowieka:

- zaspokajanie potrzeb fizjologicznych, np. korelacja pomiędzy samotnością społeczną, a częstotliwością zapadania na różnorodne choroby fizjologiczne i psychiczne jak i częstsze narażenie na nagłą śmierć;
- zaspokajanie potrzeb personalnych (tożsamościowych) - stanowi źródło informacji o nas samych; partner interakcji werbalnie i pozawerbalnie przekazuje informację zwrotną, zawierającą spostrzeżenia dotyczące zachowania i stanowiska innej strony konwersacji;
- zaspokajanie potrzeb społecznych - nawiązanie i utrzymanie relacji międzyludzkich oraz wypełnianie określonych ról w grupach społecznych, m. in. rodzinie, grupie przyjacielskiej i koleżeńskiej oraz zawodowej;
- zaspokajanie potrzeb praktycznych - komunikowanie się międzyludzkie w różnych sytuacjach życiowych, mających na celu zaspokojenie potrzeb.

Model międzyludzkiego porozumiewania się autorstwa Adlera, Rosenfelda i Proctola (Jędruszczak 2012, s. 42), definiuje cechy poprawnego komunikowania się w relacji osobniczej. Właściwości poprawnej komunikacji zawiera poniższy schemat:

Schemat 4. Cechy poprawnego międzyludzkiego komunikowania się



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Jędruszczak 2012, s. 42.

Kontakty interpersonalne umożliwiają zdobywanie wiedzy, nabywanie sprawności komunikacyjnych oraz umiejętności społecznych. Relacje interpersonalne pozwalają na przyjęcie określonych wartości do indywidualnego systemu aksjologicznego, umożliwienie

przestrzegania norm panujących w grupie, wyrażanie uczuć i postaw, stanowiących rezultat aktywności podejmowanych w środowisku społecznym. O pierwotnej i naturalnej roli człowieka - „istoty społecznej" pisał Arystoteles w dziele „Polityka". Czytamy tam (2004, s. 6), „(…) Kto zaś nie potrafi żyć we wspólnocie nie jest członkiem państwa, a zatem jest albo zwierzęciem, albo bogiem. Wszystkim ludziom właściwy jest z natury pęd do życia we wspólnocie, a ten, kto ją pierwszy zestroił, jest twórcą największych dóbr".

Inne opracowania, podają, że kontakty interpersonalne są wynikiem zależności partnerów interakcji, okoliczności w jakich mają miejsce relacje oraz właściwości podmiotów wymiany uczuć, emocji, postaw, wartości i norm społecznych. Jak wyjaśnia Nęcki (2008, s. 85-86), komponenty indywidualnych relacji międzyludzkich, wynikają z osobowości partnerów interakcji, których źródło można zredukować do „ja" społecznego.

Przyroda w przekonaniu części moich rozmówców, to miejsce spotkań z drugim człowiekiem. W przyrodzie dziecko wchodzi w intymną relację: prowadzonych rozmów, koleżeństwa, przyjaźni. W przekonaniu Tuana (1987, s. 178), miejsca pozbawione intymności zarówno dla dorosłego jak i dziecka znaczą niewiele. Każda sekretna wymiana myśli, gestów, dzielenie się radością oraz smutkiem „dzieje się" w określonym miejscu. Dziecko wybiera do tego celu przestrzeń niezwykłą, znaczącą w jego wyobrażeniu wiele, intymną, zaciszną, ważną. Dla moich rozmówców miejscem intymnej wymiany międzyludzkiej jest przyroda. Za Tuanem (1987, s. 198), czytamy: „Drzewa sadzi się ze względów estetycznych, umyślnie, ale ich prawdziwą wartością może okazać się to, że tworzą miejsca dla zaskakujących, nieplanowanych ludzkich porozumień". Dzieci opisują spotkania z rówieśnikami, kolegami ze szkoły, rodzeństwem, które odbywają się na łonie przyrody. Każde z nich jest nacechowane silnymi emocjami. Spotkania organizowane przez moich rozmówców lub „dziejące się" spontanicznie w przyrodzie, Tuan określa jako „skromne zdarzenia". Spotkania odbywające się częściej lub regularnie „(…) mogą z czasem wytworzyć silny sentyment do miejsca" (1987, s. 198). O postrzeganiu przyrody w kategorii intymnego miejsca wymiany doświadczeń z drugim człowiekiem opowiada Krzyś:

Krzyś (wieś):

B. Co lubisz robić w przyrodzie?
K. *Często jak wracamy do domu i: i jak odrabiamy lekcje (4) to już możemy wyjść n: a* <u>*dwór*</u> *bez rodziców i sobi:e gramy (5) i z moją @sąsiadką też @ (...)możemy sobie przy okazji wtedy* <u>*porozmawiać*</u> *i:i (5) fajnie się* <u>*bawi.*</u>

Z wypowiedzi chłopca wynika, że jest świadomy tego, jak cenny dar jaki ofiarowuje młodemu człowiekowi przyroda. Oprócz miejsca, w którym może się dobrze bawić, przyroda zapewnia sposobność do wyrażania myśli, uczuć, dzielenia się swoimi doświadczeniami w formie rozmowy z innymi ludźmi. Mimika chłopca dostrzeżona w bezpośrednim kontakcie oraz odnotowane przez badacza znaki pozawerbalne w ramach analizy materiału video (uśmiechy, bogata gestykulacja rękoma, akcentowanie wyrazów, które zaznaczyłam w transkrypcji linią ciągłą), utwierdzają mnie w przekonaniu, że przyroda to miejsce ważne, pełniące istotną rolę w relacjach interpersonalnych respondenta. Przyroda to intymne miejsce, pozbawione nadzoru osoby dorosłej, stanowi centrum spotkań towarzyskich. Dla ilustracji przytoczę fragment wypowiedzi Jasia i Jadzi:

Jaś (miasto):

B. Lubisz spędzać czas w przyrodzie?
J. Bardzo (2) bo jest bez rodziców i super jest@
B. Co wtedy robisz?
J. N:o wted:y, (5) °wtedy° (6) czasami umawiam się z kolegami (2) t:o gdzi:eś chodzimy jakoś.
(…) *Czasami jak widzimy ps:y to wtedy j:ak idzie taki (3) b:uldog albo mops to wtedy taką ma śmieszną mordkę ((wskazując na swoją twarz, wykonując ruchy okrężne prawą dłonią)) i się śmiejemy wtedy@.*

Jadzia (miasto):

B. Lubisz spędzać czas w przyrodzie?
J. Tak (2) lubię.
B. Co wtedy robisz?
J. Z koleżankami umawiamy się często na dwór, żeby się pobawić i porozmawiać.
B. O czym wtedy rozmawiacie?
J. O:o szkole (2) co fajnego się działo w szkole (3) o:o r:óżnych rzeczach t:akich <u>naszych.</u>
B. O waszych tajemnicach?
J. O tajemnicach też gadamy (2) ale to tajemnica (3) i: i nie będę nic mówiła.

Jadzia opisuje przyrodę jako miejsce intymne, w którym spotyka się ze swoimi koleżankami. Wspólnie organizowany czas, dzielą pomiędzy wzruszenia, rozmowy, wysłuchiwanie tajemnic. Dziewczynka doskonale wie, że tajemnicy nie powierza się obcemu, dlatego dosyć powściągliwie opowiada o rozmowach z koleżankami, by ostatecznie dosyć szybko zakończyć ten temat. Jak wyjaśnia Erving Goffman (2008, s. 188), rozmowy pomiędzy ludźmi pełnią funkcję katarktyczną. Za autorem (2008, s. 188), czytamy: „Tego rodzaju rozmowy przynoszą ulgę, służąc jednocześnie samoobronie. Niezbędne do zwierzeń wzajemne zaufanie zasadza się na dwóch przesłankach: Przyjmuje się, że (…) kolega nie zrozumie nas opatrznie, i po drugie, że nic nie przedostanie się do niepowołanych uszu".

Na podstawie rozmowy z Wojtkiem wynika, że nawet te relacje, które utrwalane są na gruncie przyrodniczym, mogą mieć nietrwały charakter. Chłopiec wspomina spotkania ze swoim przyjacielem Sebastianem, które do niedawna odbywały się na łonie przyrody. Świadczy o tym przytoczony fragment wypowiedzi narratora opisującego jedno z autorskich zdjęć najpiękniejszych miejsc w przyrodzie:



Fotografia 3. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Wojtek, wieś)
Źródło: zbiory własne.

Wojtek (wieś):

B. Dlaczego sfotografowałeś to miejsce?
W. B:o dla mnie tutaj jest tak ładnie.
(...)
W. I jeszcze Sebastian tu jest (3) tu jest pole Sebastiana i:i czyli moje- mojego ku- koleg:i (3) który chyba już o mnie zapomniał (3) b:o tak dawno się nie widzieliśmy (...) i:i ja zawsze o tam ((wskazuje na zdjęcie)) sobie chodzę z Sebastianem (2) i sobie tam chodzimy (4) widziałem tam sarenk:i.

Kontakty interpersonalne to nieodłączna sfera właściwego dojrzewania społecznego jednostki. Dziecko w kontakcie z innymi ludźmi, zarówno dziećmi jak i dorosłymi, nabywa umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania społecznego: komunikowania, uczenia się, zaspokajania własnych potrzeb. Kontakty osobowe, w przeciwieństwie do relacji bezosobowych, narażają podmioty interakcji na pewne koszty, zamieniając ich bliskie spotkania, jak wyjaśnia Jędruszak (2012, s. 46), na „związki o najwyższym zaangażowaniu". Do kosztów, które ponoszą podmioty interakcji można zaliczyć: zaangażowanie czasowe

i emocjonalne, wspólne doświadczenia, wspomnienia nacechowane pozytywnie i negatywnie stanowiące tło rozmów. Czas spędzony z innymi dziećmi bez nadzoru osób dorosłych to, zdaniem Parczewskiej (2012, s. 128), czas poszerzania doświadczeń w obszarach: poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Dziecko wybierające tło przyrodnicze do relacji interpersonalnych wie, że jest to sfera, której dorosły nie może w pełni nadzorować, jest wydzielona spod pieczy rodzicielskiej, co badane dzieci wielokrotnie powtarzały w narracjach. Intymność przyrody wyzwala dziecięcy ekstrawertyzm, przy założeniu, że dziecko darzy pełnym zaufaniem osoby, z którymi przebywa.

2.5. Nawiązywanie więzi z przyrodą *[…] Jak robiłem to zdjęcie, to czułem takie przytulenie od kreta*

Więzią określa się związek pomiędzy przedmiotami lub podmiotami; to coś, co łączy ze sobą ludzi, rzeczy, zjawiska lub zdarzenia (Reber 2002, s. 414). Więzi międzyludzkie posiadają zazwyczaj charakter pozytywny, nacechowany silnymi dodatnimi emocjami. Bronisława Dymara i in. (1998, s. 176), podkreślają konieczny warunek wytworzenia więzi jakim jest bezpośredni kontakt międzyludzki. Człowiek, któremu zależy na trwałej relacji z przyrodą również powinien opierać ją na bezpośrednim kontakcie.

Bezpośrednie towarzyszenie przyrodzie zazwyczaj wiąże się z postawą aktywną: „robieniem czegoś", osobistym doświadczaniem. Małe dziecko przebywające w otoczeniu przyrody, rozwija postawę opiekuńczości i przywiązania wobec świata przyrody. O więzi pomiędzy człowiekiem i przyrodą pisze Joanna Malinowska (2014, s. 39): „(…) radość z obcowania z naturą, szczęście, zdziwienie budują szczególną więź z przyrodą, która w dłuższej perspektywie przerodzi się w potrzebę kontaktu z naturą. Takie obcowanie: „(…) uwrażliwia uczniów na wielość kolorów, zapachów, kształtów, faktur". Autorka wyjaśnia, że pełny kontakt z przyrodą jest możliwy jedynie dzięki poznaniu polisensorycznemu, czyli takiemu, które zdaniem Stefana Szumana (1985, s. 27) polega na: „nastawieniu kilku organizmów zmysłowych w kierunku tej samej podniety, (…) to poznawanie, podczas którego wywoływane są dwa rodzaje reakcji ruchowych, aktywności i uspokojenia".

Podobne zdanie w swych rozważaniach prezentuje Ingrid Paśko, przypisując zmysłom ważną rolę w nawiązywaniu relacji pomiędzy człowiekiem i przyrodą. Za autorką (Paśko 2012, s. 74), czytamy: „Pod wpływem rzeczy, zjawisk, procesów i wydarzeń - oddziałujących na zmysł wzroku, słuchu, dotyku, smaku oraz kinestetyczny - powstają w mózgu wrażenia,

spostrzeżenia i wyobrażenia. Dzięki tym procesom psychicznym zawdzięczamy więź z otaczającą rzeczywistością". Tatiana Grabowska (2015, s. 68), określa tę więź jako naturalną i emocjonalną generującą dążenia małego dziecka do kontaktu z naturą.

Prezentowane poniżej fragmenty opisu najpiękniejszego miejsca w przyrodzie, odtwarzają specyfikę więzi Wojtka z przyrodą. Chłopiec robiąc zdjęcie kretowisku, odczuwa bliskość ze zwierzęciem zamieszkującym kopiec. Narrator jest świadomy, że specyfika jego relacji z przyrodą może wydać się dziwna, a emocje jakie towarzyszą chłopcu w tej relacji - trudne do opisania. Świadczy o tym fragment wywiadu z Wojtkiem:



Fotografia 4. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Wojtek, wieś)
Źródło: zbiory własne.

Wojtek (wieś):

B. Co czujesz, patrząc na to zdjęcie?
W. @ (hmm) m:oże to być trochę śmieszne (2) al.:e jak robił:em to zdjęcie to cz:ułem tak:i (2) taki:e (2) taki:e przytuleni:e od kreta (2) jakb:y był u mnie w brzuchu (2) jakb:y tam wiercił swój dom czyli kretowisk:o (2) ja coś takiego czułem (2) coś w tym stylu al.:e nie mogę tak dokładnie powiedzieć co czułem.

O więzi z przyrodą opowiada Zosia. Z rozmowy z dziewczynką wynika, że jest silnie związana z naturą i jej przedstawicielami zamieszkującymi podwórze. Opowiadając o relacji z *biedronkami, ślimaczkami, różnymi zwierzętami*, *ptaszkami*, narratorka żywo gestykuluje, często się uśmiecha, akcentuje istotne fragmenty wypowiedzi, zaznaczone w tekście transkrypcji linią ciągłą. Potwierdzeniem mojego stanowiska są słowa narratorki:

Zosia (wieś):

B. Jak spędzasz czas na dworze w przyrodzie?
Z. Lubię.
B. Opowiedz mi dokładniej o tym, proszę.
Z. @N:o bardzo fajnie @ (5) No na przykład tak (2) tak serduszko mi bardzo bij:e, kied:y wi-widzę moje podwórko i tą przyrodę, kiedy widzę biedr:onki, ślim:aczki, różne zwierz:ęta. Daję im jeść czasam:i, (4) ptaszkom daję chrupki takie, takie ziarenk:a i:i bawię się czasam:i i z wiewi:órką się czasam:i taką bawię (2) bo jest na moim podwórku (2) taka mieszk:a.

Posiadanie pupila jest dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym ważnym etapem dorastania. Praca wykonywana przy zwierzęciu, uczy wypełniania obowiązków, konsekwencji i zaangażowania. Ustawiczny kontakt ze zwierzęciem wpływa na pogłębienie relacji pomiędzy nim a człowiekiem. Andżelika opiekuje się Maciusiem - królikiem hodowlanym, którego sfotografowała, a następnie opowiadała o nim w pierwszej kolejności, nadając zdjęciu ze zwierzęciem priorytet w swojej narracji.



Fotografia 5. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Andżelika, miasto)
Źródło: zbiory własne.

Andżelika (miasto):

B. Opowiedz mi proszę o przyrodzie na tym zdjęciu.
A. T:u jest kr:ólicz:ek @Mac:iuś i:i myślę (2) ż:e on należy do przyrody poza tym (2) dlatego:o (2) ż:e zwierzęta to jest część prz:yrod:y (3) myślę ż:e z nim warto było zrobić zdjęcie (yyy) waśnie Maci:usi:a (yyy) na tym aparacie żeb:y właśnie pokazać (3) bo ja bardzo go lubię i mam więź z nim taką silną.

Więzi dziecka z przyrodą kształtują się już od pierwszych kontaktów ze światem flory i fauny, a rozwijają w okresie wczesnoszkolnym, mając swój początek w środowisku rodzinnym. Bezpośredni kontakt dziecka z przyrodą, pobudza aktywność poznawczą i umożliwia wytworzenie trwałej relacji młodego odkrywcy z naturą. Rozwój łączności i harmonijnej jedności z przyrodą, zdaniem Galiny Tarasenko (2011, s. 100), jest głównym warunkiem wychowania człowieka w nurcie humanitaryzmu.

Wywiady prowadzone z respondentami ujawniły, że część moich rozmówców ma trudność z opisywaniem swojej relacji z przyrodą. Niemniej, analiza wywiadów z respondentami pozwoliła na odkrycie, że niektóre dzieci doświadczają pozytywnych emocji w kontaktach z naturą, zaś czynności pielęgnacyjne i niezbędne zaangażowanie wzmacniają więź łączącą dziecko i przyrodę. Dodatkowo można zakładać, że o więź z przyrodą należy dbać nie mniej niż o relację z drugim człowiekiem.

2.6. Miejsce realizacji dobrych uczynków *[…] Pomagam i wiem, że robię dobrze*

Definiowanie pojęć pomoc i pomaganie nie jest proste. Różni się w zależności od sytuacji, w której znajduje się osoba, która pomaga jak i ta, której pomoc jest oferowana. Zdzisław Dąbrowski (2000, s. 65-66) wyjaśnia, że pomoc to „(…) współdziałanie z podmiotem w sytuacji trudnej w realizacji na normalnym poziomie jego aktywności podstawowej, przywracanie normalności i zapobieganie aktualizacji sytuacji trudnej albo ułatwianie lub uefektywnianie sytuacji będących w granicach normy". Osoba, która niesie pomoc jest wrażliwa na problemy, cierpienia i trudną sytuację drugiej osoby. Człowiek pomocny określany jest przez Daniela Golemana (1997, s. 81), jako człowiek empatyczny: „(…) opierający się na własnej samoświadomości uczuciowej, rozwijający fundamentalną umiejętność obcowania z ludźmi". Osoba pomocna jest wyczulona na ciche, a nawet nieme sygnały z otoczenia, które skrywają potrzeby i pragnienia innych ludzi.

W rozważaniach Ewy Marynowicz-Hetki (2006, s. 510), pomaganie utożsamiane jest z towarzyszeniem, pobudzaniem do aktywności, wsparciem, czuwaniem, uczestniczeniem w życiu i problemach innych, a także dopomaganiem. Szeroki kontekst interpretacyjny pomocy i pomagania prezentuje Aleksander Kamiński (1974, s. 80), definiując pomaganie jako „(…) [działanie] służące nie tylko osobom zagrożonym w rozwoju, lecz także całej populacji". O pomaganiu w kategorii imperatywu populacyjnego piszą Edward i Barbara Hajdukowie. Autorzy (2001, s. 7) są zdania, że „Osiąganie samodzielności przez jednostkę ludzką wymaga

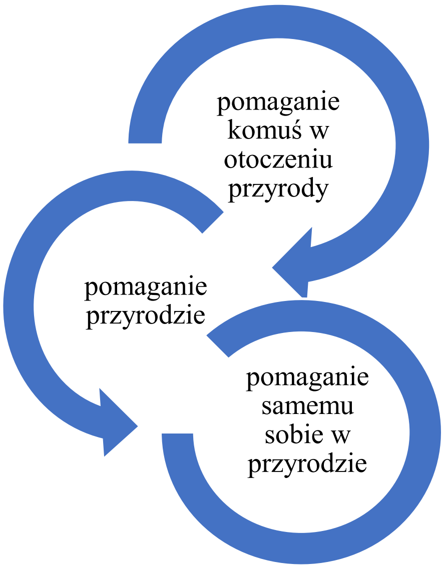
pomocy innych realizowanej przez długi okres jej życia. Pomocy innych wymaga podtrzymywanie aktywności człowieka, który zakończył działalność publiczną i traci zdolność do rozwiązywania własnych problemów we własnym zakresie". Jedynym warunkiem niezbędnym do tego, by bezinteresownie pomagać jest wrażliwość, rozumiana przez wielu autorów (Kamińska 2011, s. 16, Aronson 1987, s. 311, Goleman 1997, s. 244), jako umiejętność odbierania i właściwego doświadczania emocji i uczuć własnych oraz innych ludzi. Za Januszem Reykowskim (1986, s. 27), czytamy „Zachowania pomocne, kooperacyjne, empatyczne stanowiące składnik zachowań prospołecznych są zorganizowane tak, by podtrzymać, chronić lub rozwijać interes innych osób, grup, społeczności, instytucji, mówiąc krócej interes innych obiektów społecznych".

Człowiek doświadczający wsparcia i przychylności drugiego człowieka w sytuacji trudnej, zdaje sobie sprawę, że skomplikowana teraźniejszość może ulec poprawie i w konsekwencji, to on wcieli się w rolę osoby pomagającej (Parczewska 2012, s. 135; Beil 2000, s. 182).

Większość dzieci w wieku przedszkolnym chętnie pomaga: przygotowując stół do posiłku, zamiatając podłogę w domu, wycierając kurze z mebli. Dzieci w wieku 4-5 lat potrafią zrobić wiele, a ich zachwyt i fascynacja wykonywaną pracą, według Brigitte Beil (2000, s. 176), są tym większe im pomocnicy: „(…) rzadziej słyszą ostrzegawcze okrzyki dorosłych i im mniej ci ostatni przejmują się małymi katastrofami". Natomiast dzieci w wieku wczesnoszkolnym dostrzegają już różnicę pomiędzy zabawą, a pomaganiem. Posługując się wachlarzem niewyczerpalnych wymówek, niekiedy starają się skutecznie uchronić przed wykonaniem powierzonej pracy.

Analiza wywiadów narracyjnych oraz rozmów w oparciu o zdjęcia najpiękniejszych miejsc w przyrodzie wykonanych przez badane dzieci, pozwoliły na wyszczególnienie trzech rodzajów dobrych uczynków spełnianych przez narratorów w bezpośrednim kontakcie z przyrodą. Prezentuję je na poniższym schemacie:

Schemat 5. Rodzaje pomagania



Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy rodzaj pomagania zakłada podejmowanie działań pomocowych wobec osób najbliższych, które przebywając w otoczeniu przyrody, wykonują określone czynności. Narratorzy podkreślają dobrowolną i bezinteresowną chęć niesienia pomocy krewnym oraz pozytywne emocje towarzyszące pomaganiu. Pomoc, to także istotny trening sprawności społecznych. Dziecko, które pomaga i otrzymuje pomoc od innych odkrywa, zdaniem Beil (2000, s. 177), że nie warto żyć kosztem drugiego człowieka, a demokratyczna wspólnota jedynie wtedy działa dobrze, gdy jej członkowie niosą pomoc i są w stanie określoną pomoc przyjąć, nie skupiając się głównie na sobie. Dobrym przykładem ilustrującym aktywne i nieprzymuszone pomaganie innym osobom w przyrodzie, jest fragment wywiadu z Anastazją:

Anastazja (miasto):

B. Jaka jest przyroda?
A. @ Bardzo fajn:a @ (2) @ ciekaw:a @, (5) bardzo l:ubię przyrod:ę (hmm).
B. Co jest ciekawego w przyrodzie?
A. Ż:e (2) ż:e można (yyy) tam (2) ż:e zwierzęta d:okarmi:ać (yyy) różne dobre rz:eczy robić i być dobrym człowiekiem przez to.
B. Rozumiem.
A. Czuj:ę (2) ż:e (yyy) po prostu chcę to °robić° (3) że° pomagać przyrodzie° i tak dobrze mi z tym. Pomagam mami:e w ogrodzi:e, t:acie t:eż. Pomagam babci z:e zwierzęt:am:i. Opiekuję się różnymi zwierzętami.
B. Co znaczy przyroda dla Ciebie?
A. (15) @ Ż:e pomagam i °dobrze robię° @ Jeszcz:e daj:ę mojemu ps:u Leo (2) daję mu j:eść (2) p:ić (4) °no i chyba tyle°.

Wydaje się, że dziewczynka jest przekonana, że wykonywanie prac pielęgnacyjnych wobec zwierząt, dokarmianie, pojenie, są niezbędne do tego, by czuć się dobrze z samym sobą. Narratorka, traktuje działania gospodarskie w kategorii dobrych uczynków. Przytoczony fragment wywiadu z Anastazją może świadczyć o dużej empatii, altruizmie i dobroci dziewczynki. Swój wolny czas poświęca na pomoc członkom rodziny: mamie, tacie oraz babci w ogrodzie i na farmie. Anastazja jest dowodem na to, że silna więź z przyrodą może być skorelowana z wartościami humanistycznymi: dobrocią, empatią, wrażliwością. Jak wyjaśnia Goleman (1997, s. 81), jakości moralne mają źródło we własnej samoświadomości uczuciowej, która stanowi podwalinę zdolności obcowania z innymi ludźmi. Człowiek odczuwający potrzebę niesienia pomocy, jednocześnie sam doświadcza empatii, wobec tego, któremu pomaga. Davis wyjaśnia (1999, s. 19): „(…) na pojęcie empatii składają się przede wszystkim zorientowane na innego człowieka afekty, w rodzaju troski czy współczucia, które pojawiają się w rezultacie obserwowania cierpień innej osoby".

Analiza wywiadu z Anastazją, pozwala przypuszczać, że dziewczynka mimo młodego wieku, posiada wyraźnie zarysowaną granicę moralności: niosąc pomoc, nie kieruje się pragnieniem pozyskania jakiejkolwiek nagrody. Można zatem domniemywać, że korzenie moralności tkwią w empatii, gdyż zazwyczaj motorem napędowym pomagania jest empatyzowanie z osobami doświadczającymi bólu, przygnębienia, skrzywdzenia, znajdującymi się w sytuacji zagrożenia. Podczas rozmowy z dziewczynką, odniosłam wrażenie, że Anastazja czuje się lepiej, pomagając przyrodzie. Zwiększone poczucie własnej wartości i poprawa nastroju to tylko niektóre korzyści jakie czerpie z działań pomocowych wobec przyrody i w przyrodzie. Podobną postawę niesienia pomocy ludziom przebywającym w otoczeniu przyrody prezentują kolejni narratorzy w poniżej prezentowanych fragmentach wywiadów:

Krzyś (wieś):

B. Jak spędzasz czas w przyrodzie?
K. B:o mogę często wyjść na dwór (5) mogę pomagać rodzicom coś tam porobić (...) sprzątam ogródek (3) podlewam <u>kwiatki</u> (3) no i tyle @.

Kasia (wieś):

B. Co robisz w przyrodzie?
K. (...) lubię też pomagać mojej mamie przy sadzeniu różnych warzyw.

Zdarza się, że pomaganie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wiąże się z chęcią uzyskania określonych gratyfikacji. Ten niekorzystny mechanizm, rozwija u dziecka zdolność robienia interesów w myśl zasady: „nic za darmo”. Jak wyjaśnia Beil (2000, s. 178-179), dziecko nagradzane za każdą pracę, finalnie robi większość rzeczy dla siebie, nie ucząc się jednocześnie pomagania z racji obowiązku, etyczności czy obopólności. Dobrym przykładem bezinteresownego niesienia pomocy rodzinie jest fragment narracji Moniki:

Monika (wieś):

B. Co robisz w przyrodzie?
M. (hmm) Ja bardzo @ grabić liście lubię @.
(…)
M. @ Lubię zbierać pieczarki z babcią (hmm) @ (3) tam na łące naszej.
B. Dostajesz coś za tę pracę?
M. J:a? (2) @ Ni:e @ Ja to bez pieniędzy robię (2) bo chcę (2) lubię tak @.

Analiza narracji dziecięcych oraz wywiadów w oparciu o cykl wykonanych zdjęć najpiękniejszych miejsc w przyrodzie, mogą świadczyć o tym, że badane dzieci chętnie niosą pomoc przyrodzie oraz najbliższym, którzy podejmują prace gospodarczo-ogrodnicze. Swoją postawą bezinteresownego pomagania, dają dowód na to, że przyroda umożliwia wzrastanie do wartości humanistycznych. Bez niej, zdaniem Tarasenko (2011, s. 101), nie można wychować człowieka wrażliwego, empatycznego, dobrego, uczuciowego. Przyroda reguluje zachowania społeczne dziecka, stanowiąc jeden z wymiarów edukacji estetycznej, moralnej, ekologicznej.

2.7. Tworzenie obrazu własnej osoby: *Chcę być w końcu lepsza i najlepsza, żeby w końcu wygrać i być raz super z dziewczyn*

Dziecięce bycie w świecie oparte jest na nawiązywaniu relacji interpersonalnych w określonym otoczeniu społecznym oraz nabywaniu i dzieleniu się doświadczeniami życiowymi. Dziecko wraz z wiekiem socjalizuje się, nabywając wartości, wzorów, modeli zachowań oraz norm przyjętych w danej zbiorowości. Sygnały płynące z otaczającej rzeczywistości społecznej od innych ludzi, zarówno od rodziny, rówieśników, dzieci z sąsiedztwa mogą wpływać na kształtowanie obrazu własnej osoby. Jest to niezwykła suma informacji, wysoce zorganizowana i gromadzona w postaci oczekiwań człowieka (schematów poznawczych). Dzięki schematom poznawczym, na co wskazuje Krzysztof Zajdel (2015,

s. 309), informacje uzyskane od otoczenia społecznego są porządkowane. Zatem, to co mówią o nas inni, o naszym wyglądzie, zachowaniu, podejmowanych działaniach, wadach, zaletach, możliwościach i zdolnościach, rzutuje na sposób widzenia samego siebie. Zdaniem autora nie jest to stały ogląd.

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym z racji niewielkiego zasobu doświadczeń oraz niekiedy jeszcze niedostatecznie wykształconych kompetencji emocjonalnych[79], jest wysoce podatne na to, co usłyszy na swój temat. Mimo tego, że obraz własnej osoby wykreowany obopólnie przez samo dziecko i jego otoczenie społeczne nie jest stały, dziecko może odczuwać jego negatywny charakter przez długi czas.

Rozmowa z jedną z badanych dziewczynek pozwoliła mi odkryć, że przyroda to miejsce tworzenia obrazu własnej osoby, poznawania swoich mocnych i słabych stron. Jest to także sfera, w której każdy kolejny dzień ubogaca wewnętrznie człowieka, mnożąc jego doświadczenia przez wszystkie przeżyte wcześniej dni i poprzednie bagaże doświadczeń.

O wpływie przyrody na tworzenie obrazu samego siebie i w bezpośredniej relacji z innymi opowiada Kasia (wieś):

B. Jak spędzasz czas w przyrodzie?
K. N:o często wychodzę na dw:ór i muszę sobie pobiegać.
B. Po co to robisz?
K. B:o mamy potem ćwiczenia w szkole i jestem słaba w tym (3) b:ardzo słaba ((opuszczając wzrok)).
B. Dlaczego tak myślisz?
K. B:o jestem zawsze ostatnia i inni się śmieją wtedy (3) to miłe nie jest i chcę być lepsza i najlepsza (yyy) żeby w końcu wygrać i być raz super z dziewczyn.

Dziewczynka odczuwa presję bycia lepszą w ćwiczeniach ruchowych. Ustawiczne doskonalenie szybkiego biegu związane jest z późniejszymi sprawdzianami fizycznymi w szkole. Kasia nie zdobywa dobrych rezultatów w biegach, jak sama mówi *jest słaba w tym.* Mimo starań, spotykają ją niemiłe komentarze i reakcje kolegów z klasy: śmiech i drwiny. Dziewczynka nadal stara się ćwiczyć, by w końcu zdobyć pierwsze miejsce w biegu i - jak mówi - *być raz super z dziewczyn.*

Ustawiczne porównywanie się do rówieśników, poczucie bycia gorszym, inność, to częste stany towarzyszące dziecku w okresie wczesnoszkolnym. Kasia, starając się pozbyć

[79] Mam na myśli umiejętności dziecka związane ze sferą emocjonalności: zdolność do prawidłowego rozpoznawania emocji innych, nazywania emocji innych ludzi, umiejętność właściwego odczytywania i nazywania stanów przeżywanych przez siebie i adekwatne do bodźca reagowanie na sytuację.

negatywnych myśli, doskonali umiejętność, której jeszcze nie posiadła w dostatecznym stopniu, jaki by ją satysfakcjonował, szuka schronienia w przyrodzie. Dla dziewczynki przyroda to cicha oaza i przystań, miejsce, w którym stara się odkryć to, kim tak naprawdę jest i skonfrontować swoje spostrzeżenia z tymi, które mówią jej kim chciałaby być. Przyroda pomaga Kasi również w samodoskonaleniu. Ćwiczenie biegania w otoczeniu przyrody - zdaniem narratorki - skutkuje polepszeniem wyników biegowych. Dysonans osobowościowy odczuwany przez dziewczynkę, nie jest stanem łatwym w interpretacji. Narratorka sama ma problem z określeniem swojej sytuacji. Mimo wsparcia rodziny, braku konfliktów w domu i dobrych warunków bytowych, dziewczynce towarzyszy ciągłe poczucie gorszości. Jak wyjaśnia Jarymowicz (1984, s. 226), na opisany nastrój wpływa wiele komponentów, m.in.: atrybuty zewnętrzne, cechy wewnętrzne oraz charakter relacji dziecka z innymi dziećmi. Na podstawie wywiadu z Kasią, można przypuszczać, że powodami poczucia niższości w grupie rówieśniczej są dwa powiązane ze sobą czynniki: niższe umiejętności sportowe w porównaniu z innymi dziećmi w grupie oraz negatywne zachowania rówieśników wobec mojej narratorki, które stanowią reakcję na słabe wyniki dziewczynki w biegach.

Porównanie Kasi z dziewczynkami z grupy - zdaniem narratorki - wypada na jej niekorzyść. Chęć doskonalenia się dziewczynki w konkurencji sportowej jest konsekwencją tzw. „porównywania się w górę". Kasia doskonali swoje umiejętności biegowe w myśl zasady: „sukces innej osoby udowadnia, że ja też mogę osiągnąć sukces". Jednak długotrwałe starania dziewczynki nie zwieńczone sukcesem, a okraszone prześmiewczymi reakcjami rówieśników, prawdopodobnie nie będą miały pozytywnych następstw. Obniżona samoocena, brak wiary we własne możliwości, bezradność dziecka, to tylko niektóre z nich. Można zakładać, że Kasia potrzebuje wsparcia osoby, która wskaże dziewczynce jej pozytywne cechy oraz postara się uświadomić, że nie wszyscy muszą odnosić sukcesy w każdej dziedzinie, zaś każdy człowiek jest wyjątkowy na swój sposób.

3. Doświadczanie wartości moralnych

Wartości moralne uznawane są za jakości powszechnie i trwale występujące w społeczeństwie. Moralność wyznacza standardy myślenia, działania, postaw, określając jednocześnie kim jesteśmy, w jaki sposób żyjemy oraz jak odnosimy się do innych. Wartość moralna, to wartość określonego podmiotu realnego lub intencjonalnego. Ingarden, autor eseju: „Czego nie wiemy o wartościach?" (1966, s. 92, 102-103), uważa wartość moralną za tę, która

przysługuje jedynie osobom realnie istniejącym i działaniom realnym człowieka. Niemniej, nie jest to jedyne kryterium warunkujące przynależność wartości moralnych do osoby i jej czynu. Wartość moralna przysługuje jedynie osobie sprawiedliwej lub podejmowanym przez nią działaniom, które są sprawiedliwe. Można zatem przypuszczać, że moralny może być sam człowiek lub działanie, nie zaś dążenie lub droga do osiągnięcia moralności. Człowiek jest w stanie urzeczywistniać wartości moralne w swym postępowaniu, pragnieniach czy emocjach, którymi reaguje na określone doświadczenia życiowe i sytuacje. Zdaniem Ingardena (2009, s. 39) „[człowiek] realizuje się jako człowiek wyłącznie w sferze moralności". „Dopiero przez to wytwarza rzeczywistość, która ujawnia lub ucieleśnia w sobie wartości dobra, piękna, prawdziwości i prawa, że pozostaje w swoim życiu, a przynajmniej w tym, co w życiu jest ważne, na służbie realizowania wartości w rzeczywistości przez siebie wytwarzanej, dopiero przez to osiąga swe właściwe człowieczeństwo". Moralność lub niemoralność działań ludzkich podyktowana jest również wolnością i samoświadomością. Czyny dokonywane pod presją i poza świadomością ludzką nie są moralne, więc nie poddają się ocenie etycznej (Waleszański 2015, s. 155). Można zatem przypuszczać, że wartości moralne, skłaniają człowieka do wierności przyjętym wartościom i trwania przy nich. Lojalność moralna zobligowuje do stałości, wzbudza szacunek, generuje postawę odpowiedzialności, skłania do zachowania kultury. Wydaje się zatem, że wierność wyznacza kierunek życia etycznego i harmonijny rozwój moralny.

Analiza wywiadów narracyjnych z respondentami, pozwoliła mi na odkrycie, że niektórzy narratorzy doświadczają wartości moralnych w kontakcie z przyrodą. Wyłoniłam trzy kategorie wartości moralnych. Prezentuję je w tabeli nr16.

Tabela 16. Wartości moralne dostrzegane w przyrodzie przez dzieci kończące edukację wczesnoszkolną

Rodzaj wartości moralnej i jej znaczenie	Przykładowe fragmenty wypowiedzi	Narrator
Dobroć - zespół cech, który sprawia, że coś jest oceniane jako pożyteczne, wartościowe, zgodne z nakazami etyki.	*Przyroda jest dobra, i że trzeba o nią dbać.* *Wszystko można z przyrodą robić.* *Jest dobra, bo daje nam kartki.* *Dobra. Z drzew robi się papier i meble.*	Daniel (wieś); Irmina (miasto); Krystian (miasto); Bruno (wieś).
Szlachetność - postępowanie w sposób wspaniałomyślny, uczciwy i bezinteresowny;	*Jest przyjaciółką, taką, która może pomóc.*	Małgosia (miasto); Ania (wieś).

odznaczanie się harmonią, subtelną prostotą, umiarem.	*Nic nie musimy robić dla niej, ale ona nam wszystko daje.*	
Nieodpowiedzialność - brak odpowiedzialności za coś; niemożność bycia pociągniętym do odpowiedzialności; nieroztropność; lekkomyślność.	*Jak ludzie rozwalą przyrodę, to może bardzo dużo złego stać się dla nas.* *Widziałam jak już leżały śmieci w rowie dużo, pełen wór. Myślę, że człowiek jak się urodził, jak się wychował, to już tego nie da się zmienić.*	Krystian (miasto); Weronika (wieś).

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zaprezentowanych w tabeli nr 16, moi rozmówcy doświadczają różnych wartości moralnych w kontakcie z przyrodą: dobra, szlachetności i nieodpowiedzialności. Ostatnia z wymienionych wartości charakteryzuje człowieka postępującego lekkomyślnie wobec matki natury. Odnoszę wrażenie, że rodzaj wartości moralnej dostrzeganej w przyrodzie może być determinowany przez takie kryteria jak: zasób doświadczeń dziecka w zakresie kontaktów z przyrodą oraz wrażliwość ekologiczną młodego respondenta.

Dla ilustracji przytoczę fragment wywiadu z Weroniką (wieś):

B. Jak myślisz, czy nastawienie niektórych osób krzywdzących przyrodę, można zmienić?
W. Ni:e, znaczy widziałam jak już leżały śmieci w rowi:e, duż:o, pełen wór i w ogóle. Myślę, że człowiek jak się urodził, jak się wychował <u>to już tego nie da się zmien:ić</u> nie wiem, chyba, że z własnej woli to siebie zmieni.

Może się wydawać, że w opinii mojej rozmówczyni człowiek jest skrajnie nieodpowiedzialny wobec przyrody, o czym świadczy sposób, w jaki narratorka odpowiada na zadane pytanie (linia ciągła pod fragmentami wywiadu świadczy, że ta część została wyartykułowana podniesionym głosem, by podkreślić ważkość wypowiedzi). Dla Weroniki przejawem nieodpowiedzialności ludzkiej względem przyrody, jest zaśmiecanie otoczenia, m. in.: wyrzucanie śmieci do przydrożnego rowu. Należy domniemywać, że narratorka, która sama aktywnie uczestniczy w działaniach mających na celu poprawę warunków życia zwierząt (adopcja psa ze schroniska przez rodziców dziewczynki na jej prośbę), jest świadoma trwałości postaw człowieka przejawianych wobec przyrody. Dziewczynka sądzi, że charakter człowieka nie zmienia się, zaś kształtowany jest pod wpływem czynników genetycznych oraz warunków środowiskowych, które wpływają na postawę wobec natury. Narratorka uważa, że jedyną szansą zmiany postrzegania przyrody przez człowieka jest jego wolna wola. Jak wyjaśnia Waleszański (2015, s. 155), wolność ludzka, wolna wola i świadomość podejmowanych działań decydują o moralności ludzkiej.

3.1. Dobroć: *(…) bo wszystko można z przyrodą robić*

Dobro jest wartością, która wyróżnia człowieka spośród innych żyjących stworzeń. Człowiek dobry nie kradnie, nie używa wulgaryzmów, nie oszukuje, natomiast dzieli się dobrym słowem, radą, jałmużną. Dobry człowiek odda drugiemu człowiekowi to, czego tamten potrzebuje, kierując się sprawiedliwością i empatią.

Klasyczne rozumienie pojęcia dobro wywodzi się z czasów Platona i Arystotelesa. Wówczas utożsamiano je z celem dążeń człowieka (Arystoteles 1990, s. 3). Jednak mając na uwadze zdanie Rafaela Ferbera (2008, s. 113), że nie każdy cel pragnień ludzkich jest dobrem, należy domniemywać, że dobro to jakość trudno definiowalna. Liczne opracowania definiują dobro w czterech kategoriach, nadając mu znaczenie relatywne, instrumentalne, absolutne i moralne. W rozważaniach poczynionych w niniejszej pracy przyjmuję znaczenie dobra jako wartości moralnej.

Dobro opisywane jest przez wielu autorów (Borowski 1999, Tischner 2011, Wojtyła 2001), jako wartość ważna i pożądana w świecie. Jak wyjaśnia Borowski (1999, s. 75): „(…) nie ma takiego narodu, takiej wiary, takiej kultury, które odrzucałyby prawdę, dobro, piękno, wolność, świętość lub dobra materialne". Aldona Molesztak, podkreśla, że dobro góruje nad innymi wartościami, m. in. mądrością. Za autorką (2002, s. 75-76) czytamy: „Nawet mądrość, zdrowie względem dobra i poszanowania prawdy są niższe". Karol Wojtyła jako reprezentant etyki personalistycznej, swoimi rozważaniami wpisuje się w nurt z pogranicza fenomenologii i tomizmu. Dobro w definiowaniu Wojtyły (2001, s. 176), to „obiektywna wartość osoby", jakość, która przysługuje także światu oraz samemu Bogu. Czyny moralne wykonywane wobec drugiego człowieka, ukazują w rzeczywistości doskonałość Boga Stwórcy, a ich obiektywistyczność, racjonalność, bezwarunkowość i powinnościowość ujawnia się w relacjach pomiędzy człowiekiem, a człowiekiem.

O tym, jak istotne jest spotkanie z drugim człowiekiem, który tworzy wyjątkową i intymną sferę aksjologiczną: dobra i zła, wartości pozytywnych i negatywnych, świadczą słowa Tischnera (2005, s. 512): „przeżywając spotkanie wiemy w sposób pewny: drugi jest, jest inny, jest transcendentny. (...) znajdujemy się w przestrzeni dobra i zła, wartości i antywartości. Mogę dotknąć drugiego, skrzywdzić go, mogę mu przynieść radość (…) spotkanie skłania (…) nie tylko do perfekcyjnego czucia, lecz również do perfekcyjnego myślenia". Będąc w relacji z drugim człowiekiem, możemy ofiarować mu wiele szczęścia i wiele cierpienia, wsparcie i pogłębienie stanu smutku. Jednak należy zastanowić się w tym miejscu nad słusznością stwierdzenia, że każde spotkanie z drugim człowiekiem, może wpłynąć

na nasz system wartości. Refleksje Tischnera i Molesztak, potwierdzają to stanowisko. Jak podaje Tischner (2005, s. 514-515), „Kluczem do aksjologii jest spotkanie z drugim. Dopiero dzięki spotkaniu widzimy ludzi na scenie życia zorganizowanej w hierarchię, preferujemy i rozumiemy preferencje innych”. Słowa Tischnera żywo korespondują z rozważaniami Molesztak (2002, s. 80), która dostrzega wartości moralne i samą moralność ludzką w życiu człowieka oraz w „świecie interpersonalnym”, w którym króluje dobro.

Mimo różnic w definiowaniu wartości dobra, można zauważyć, że część autorów zgadza się, że dobru przysługuje rola „budulcowa”. Za Molesztak (2002, s. 80), czytamy: „(…) dobro buduje, rozwija i wzbogaca struktury czynnościowe człowieka”. Można zakładać, że dobro wyznacza ścieżki człowieczeństwa, ponieważ, co akcentuje Władysław Stróżewski (1992, s. 38), „(…) idea człowieczeństwa zakłada, że człowiek jest bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości niejako „skazanym” – jeśli tylko naprawdę chce być człowiekiem”. Możemy powiedzieć o drugim człowieku, że jest dobry nie dlatego, że jego życie przebiega zgodnie z wartościami ogólnie przyjętymi za słuszne. Dobrym natomiast jest ten, kto wartości wyznawane uzewnętrznia, m. in. podczas spotkania z innymi ludźmi.

Analiza wywiadów narracyjnych pozwoliła mi zauważyć, że niektórzy z respondentów dostrzegają wartość dobra w przyrodzie. Co ciekawe, większość badanych osób podkreśla pragmatyczny charakter świata flory i fauny. Dla ilustracji przytoczę fragmenty narracji dziecięcych:

Daniel (wieś):

B. Czy można w jakiś sposób zmienić osoby, które chcą zniszczyć przyrodę?
D. Możemy trochę im (3) pomóc, powiedzieć, że przyroda jest <u>dobra</u>, i że trzeba o nią dbać.

Irmina (miasto):

B. Czym jest dla ciebie przyroda?
I. Przyroda jest dla mnie (3) <u>wszystkim</u> °@ po prostu @ °(4) b:o wszystko można z przyrodą robić.

Bruno (wieś):

B. Czym jest dla ciebie przyroda?
Br. (Hmm) (3) (yyy), (yyy) roślinami i:i pomocą w życiu.
B. Dlaczego pomocą w życiu?
Br. Jest dobra. Z drzew robi się papier i meble.

Krystian (miasto):

B. Co sądzisz o przyrodzie, jaka ona jest?
K. (...) Dla mnie natura to (3) naprawdę natura, dlatego, ż:e drzew:a są, drzewa nam dają tlen, kartk:i.

W opinii części moich rozmówców, przyroda jest dobra, ponieważ zapewniania człowiekowi produkty niezbędne do życia i przetrwania. Bruno i Krystian podkreślają, że dzięki przyrodzie człowiek posiada surowce niezbędne do produkcji przedmiotów codziennego użytku: papieru czy mebli. Galina Tarasenko (2011, s. 99-114), w badaniach prowadzonych na grupie dzieci ukraińskich, dochodzi do podobnie interesujących wniosków. Analiza narracji dziecięcych, pozwala zakładać, że dla badanych narratorów przyroda posiada utylitarną wartość. Oto przykładowe fragmenty wypowiedzi ukraińskich respondentów, ukazujące w jaki sposób postrzegają oni przyrodę:

- *Lubię różę, ponieważ z niej wychodzą smaczne konfitury*;
- *Rumianek - najlepszy kwiat, ponieważ jest pożyteczny i leczniczy.*

Hedonistyczny sposób interpretowania przyrody jest wysoce zastanawiający, a określenie przyczyn tego zjawiska, wymaga dalszych badań i analiz. Można zakładać, że źródeł postrzegania przyrody przez moich respondentów w kategorii wartości hedonistycznej, może być wiele. Pierwszą kwestią, która wydaje się o tym decydować jest miejsce zamieszkania badanych osób. Moi rozmówcy, którzy mieszkają na terenach wiejskich, zdecydowanie częściej wskazywali na korzyści czerpane z przyrody. Może wynikać to z możliwości bezpośredniego i częstego obcowania z przyrodą. Dzieci i ich rodzice na co dzień przebywają, pracują, odpoczywają na łonie przyrody. Badane dzieci zauważają, że przyroda pomaga człowiekowi w sposób konkretny, zapewniając mu środowisko niezbędne do życia. Zatem nie powinien dziwić fakt, że respondenci opisują utylitarny charakter przyrody i w swoich wypowiedziach. Co ciekawe, zauważyłam, że nieco hedonistyczne postrzeganie przyrody, nie wpływa niekorzystnie na postawę szacunku i umiłowania dzieci względem matki ziemi.

Początkowo analizy wypowiedzi respondentów były dla mnie dużym wyzwaniem. Dosyć sceptycznie wsłuchiwałam się w narracje, w których badani uczniowie postrzegali przyrodę w myśl zasady „jest dobra, bo daje nam …”. Sądziłam, że opisana sytuacja może wynikać z niskiej wrażliwości estetycznej. Po głębszej analizie wywiadów z respondentami,

doszłam do wniosku, że nie mam prawa odbierać dzieciom ich indywidualnych interpretacji przyrody, bowiem każda wypowiedź badanego dziecka świadczy o wyjątkowości narratora.

3.2. Szlachetność: *Jest przyjaciółką taką, która może pomóc*

Roman Ingarden, czołowy przedstawiciel polskiej fenomenologii, włączył szlachetność do kategorii wartości moralnych, definiując ją jako wartość wyznaczającą człowieczeństwo ludzkie. Ingarden w „Wykładach z etyki", posługuje się pojęciami tożsamymi ze szlachetnością. Pisząc o godności i dostojeństwie (Ingarden 1989, s. 326), ma na celu udowodnienie: „(…), że istnieje jakiś zespół szczególnych właściwości czy sposobów zachowania się człowieka, w szczególności osoby ludzkiej, który może jej nadawać szczególną dignitas, szczególną godność".

Odkryłam, że część moich rozmówców przypisuje przyrodzie cechy szlachetności, m. in.: cierpliwość, czystość, odwagę, sprawiedliwość. Przyroda - w interpretacji niektórych narratorów - wystrzega się ignorancji, ucisku, gniewu. O dobroduszności i bezinteresowności przyrody wobec człowieka opowiada Ania. Wygląda na to, że dziewczynka dostrzega w przyrodzie jeden z warunków moralności opisywany przez Ostasza (2003, s. 19) jako: altruizm bezinteresowny. „Słownik wyrazów obcych" (1995, s. 38), określa go jako: „bezinteresowne kierowanie się dobrem innych ludzi, gotowość do poświęceń dla innych". Dla przykładu przytoczę fragment wypowiedzi dziewczynki:

Ania (wieś):

B. (…) Czy moglibyście tego nie robić [klasa Ani bierze udział w corocznej międzynarodowej kampanii „Sprzątnie świata"]?
A: To znaczy (3) ja bym to robiła, ale nie wiem jak inne dzieci. Inne dzieci z nami sprzątają, ale czasem przegapiają, dlatego idziemy w takim szeregu ((przedstawia ruchami rąk układ szeregów sprzątających uczniów)) tak, że jak jakieś dziecko coś przegapi, to żeby drugie sprzątnęło. Właściwi:e to nic nie musimy dla przyrody robić, a ona i tak nam wszystko daje.
B. Co nam daje przyroda?
A. Drzew:a, kwiat:y, zwierzęt:a, tl:en, w:odę i:i życie całe@. Bez niej byśmy umarli.

W opinii mojej rozmówczyni, niewłaściwe i bezmyślne działania człowieka wobec przyrody (zaśmiecanie) nie wpływają na zerwanie relacji pomiędzy nimi. Wspaniałomyślność i bezinteresowność przyrody - co podkreśla narratorka - to jej cechy, które sprawiają, że mimo niewłaściwego traktowania jej przez rodzaj ludzki ona *i tak nam wszystko daje.* Dziewczynka

na pytanie, co człowiek otrzymuje od szlachetnej przyrody, wymienia *kwiaty, zwierzęta, tlen, wodę, życie całe.*

O bezinteresowności i sprawiedliwości przyrody opowiada również Małgosia. Dziewczynka opisuje przyrodę w roli pomocnej przyjaciółki, o czym świadczy następująca wypowiedź badanej:

Małgosia (miasto):

B. Czym dla ciebie jest przyroda?
M. (mmm) J:est tak:ą przyjaci:ółką (2) tak:ą, która może Ci pomóc.
B. W czym może pomóc?
M. N:a przykład (yyy), bo jak moja babcia robi z takich listków (yyy) rob:i taki:e lekarstwa na ból gardła i to mi pomaga bardzo.

W przekonaniu Małgosi, szlachetność przyrody uwidacznia się w pomaganiu, które z kolei, zdaniem Leona Ostasza (2003, s. 8), posiada dwa wymiary: doraźny i kompensacyjny[80]. Z przytoczonego przykładu narracji wynika, że Małgosia postrzega przyrodę jako przyjaciółkę, na której może polegać w trakcie trwania choroby. Przyroda pomaga dziewczynce doraźnie, kiedy narratorka zmaga się z bólem gardła. Można odnieść wrażenie, że Małgosia jest świadoma bezinteresownej i usłużnej roli przyrody względem człowieka.

3.3. Nieodpowiedzialność: *Jak ludzie rozwalają przyrodę, to może się bardzo dużo złego stać dla nas*

Nieodpowiedzialność to postawa etyczno-psychologiczna. Nieodpowiedzialnym jest ten, kto nie ponosi konsekwencji własnego zachowania; osoba, której nie można ufać, i na której nie można polegać, ponieważ nie zapewnia pewności. Osoba opisywana jako nieodpowiedzialna cechuje się dodatkowo lekkomyślnością i działa według zasady „będzie, co ma być".

W dobie natłoku informacji i mnogości bodźców napływających ze świata zewnętrznego, fali niesłowności ludzkiej, nieterminowości oraz prawa do anonimowości, pojawiło się nowe zjawisko określane przez Lecha Zachera (2014, s. 13), jako „racjonalna

[80] Pierwszy wymiar pomagania (doraźny) polega na pomocy drugiemu człowiekowi, który wzmacniając swoje predyspozycje i pokonując chwilowe przeszkody, po pewnym czasie „staje na własnych nogach". Druga forma wsparcia (kompensacyjna) opiera się na dostarczeniu środków niezbędnych do życia na określonym poziomie (Ostasz 2003, s. 8).

wygodna nieodpowiedzialność". Człowiek współczesny otoczony ludźmi, posiadający pieniądze, żyjący w świecie nowych technologii jest członkiem nowo rodzącej się kultury nieodpowiedzialności. Za autorem „Wiedzy a instytucjonalizacji nieodpowiedzialności" (2014, s. 14), czytamy: „W kulturze zwanej „kulturą wydarzeń, niecierpliwości, przyjemności" odpowiedzialność jest po prostu „spętaniem"; maksymalnie korzystna zdaje się nieodpowiedzialność". Zastanawiające jest, że człowiek żyjący w dzisiejszym świecie nie ma czasu na odpowiedzialność, która powoli przestaje być normą moralną, którą Filek (2003, s. 15), nazywa „pępowiną łączącą człowieka ze światem". W myśl rozważań Zachera i Fileka, bardziej racjonalna i zupełnie niezobowiązująca wydaje się być nieracjonalność, bowiem nie wymaga od człowieka poświęcania czasu, wydawania ciężko zarobionych pieniędzy, zdroworozsądkowości, odpowiedzialności za słowo, czy wzięcia odpowiedzialności za innych. Można snuć przypuszczenie, że brak odpowiedzialności człowieka w życiu społecznym i gospodarczym ma negatywny wpływ na relacje międzyludzkie opierające się na współpracy i wzajemności.

Współczesne opracowania dotyczące nieodpowiedzialnych zachowań człowieka wobec przyrody (m. in. „Ostatnie dziecko lasu" Richarda Louv), pozwalają dostrzec tendencję ludzkości do marginalizowania przyrody przez człowieka, postrzegającego ją głównie w kategorii dekoracji, tła codziennych aktywności. Jak wyjaśnia John Polkinghorne (2008, s. 78), angielski fizyk, teolog i pisarz, analizując niebezpieczne konsekwencje nieodpowiedzialności człowieka względem przyrody, przyroda jest łonem, które powołało człowieka do życia na drodze ewolucji. Człowiek odpowiedzialny jest zobowiązany do tego, by okazywać przyrodzie wdzięczność, opiekę oraz poczucie pokrewieństwa, stale pamiętając o kruchości i delikatności jej struktury.

Wygląda na to, że moi rozmówcy nie są obojętni na kryzys widoczny w przyrodzie. Badane dzieci, opisując czynniki zagrażające przyrodzie, wymieniają te, które wiążą się z ludzką nieodpowiedzialnością. O bezmyślnych uczynkach człowieka wobec matki ziemi wypowiadają się następująco:

Ania (wieś):

B. Co myślisz o przyrodzie?
A. Według mnie przyroda jest taka ważna i nie wolno jej zaśmiecać (3).
B. Jest dla ciebie ważna?
A. (yhy). B:o (2) jak się zaśmieca las (2) albo ktoś pojedzie do lasu w zakazanym miejscu i wyrzuci jakieś śmieci (3) t:o wtedy jakieś zwierzątko może (2) no na przykład jak jest folia (2) to jakieś małe zwierzątko może włożyć głowę do tej folii a:a potem może się udusić.

Monika (wieś):

B. Czy jest coś czego nie lubisz w przyrodzie, co byś z chęcią pozmieniała?
M. (hmm) (7) zmieniłabym to (2) że samochody tyle sp:alin (yyy) produkują no i wtedy przyroda ˚usycha ˚i to bym zmieniła. Takie samochody bezspalinowe@.
B. A co robią spaliny?
M. Na przykład rośl:iny usych:ają,(hmm) (4) zwierz:ęta mają złe powi:etrze.

Powyższe fragmenty narracji mogą wskazywać na to, że brak odpowiedzialności człowieka wobec przyrody, prowadzi do niebezpiecznych, a nawet śmiertelnych konsekwencji dla świata roślin i zwierząt. Moi rozmówcy, zdają się być strażnikami przyrody, którzy do wachlarza skutków nieodpowiedzialnych zachowania człowieka, zaliczają: zaśmiecanie i podpalanie lasów czy produkcję spalin. Potrzeba ochrony przyrody i opracowania skutecznych rozwiązań zmniejszających negatywne skutki działań „homo faber", staje się silniejsza niż wiedza dotycząca korzyści otrzymywanych przez człowieka w wyniku nieracjonalnego korzystania z darów przyrody.

Narratorzy są świadomi, że nieodpowiedzialne zachowania ludzkie wobec przyrody są dla niej krzywdzące. Na pytanie zadane Monice o to, co zmieniłaby w przyrodzie, wskazuje na zahamowanie produkcji spalin emitowanych przez samochody. Wysoka dostrzegalna w wypowiedzi wrażliwość przyrodnicza dziewczynki oraz poczucie odpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego, zachęca Monikę do poszukiwania rozwiązania, które zmniejszą produkcję spalin ulatniających się do atmosfery z samochodów osobowych. Należy mieć stale na uwadze, że człowiek ma szansę na poprawę stanu przyrody, posiada bowiem wiedzę, umiejętności, zdolności, dysponuje środkami materialnymi oraz zasobami ludzkimi, które definiują go jako animatora i administratora współczesnego świata, również świata przyrodniczego.

Możliwe jest, że moi narratorzy: Monika i Krystian są zwolennikami i wierzą w zasadność potocznego powiedzenia, mówiącego o tym, że wiedza ludzka zwiększa poczucie odpowiedzialności, natomiast ogranicza nieodpowiedzialność w ludzkim zachowaniu i myśleniu. Problematyczna kwestia ekologiczna widoczna jest wśród ludzi żyjących współcześnie. Sprawcy działań niemoralnych wobec świata przyrody, nie traktują odpowiedzialności wobec środowiska naturalnego jako imperatywu, obowiązku czy powinności, działając nieodpowiedzialnie w myśl zasady: „przecież wszyscy tak robią". Ilustracją bezmyślnego traktowania przyrody oraz sprzeciwu wobec takiego procederu jest fragment wywiadu z Danielem:

Daniel (wieś):

B. Jak ci się wydaje, czy żyją wśród nas osoby, które nie lubią przyrody?
D. Tak ((unosząc brwi)).
B. Dlaczego można nie lubić przyrody?
D. Bo niektórzy po prostu jej nie lu:bią. Robią różn:e niedobre rzeczy przyrodzie (4) na przykład palą lasy i różn:e wydrapują rzeczy na korze. I mówią, że wszyscy tak robią.
B. Rzeczywiście wszyscy tak robią?
D. Nie! Ja tak nie robię i moje koleżanki i kolegi z klasy też nie.
A. Jeżeli ludzie palą lasy, jak mówisz, co się wtedy dzieje?
D. Wszystkie zwierzęta (3) (yyy) giną.
B. Mówiąc o tym, co czujesz?
D. To jest złe.

W opinii mojego rozmówcy, nieroztropne zachowania człowieka wobec przyrody, często usprawiedliwiane są powszechnością tego rodzaju poczynań. Chłopiec zapytany o to, czy zgadza się ze stwierdzeniem, że większość ludzi zachowuje się niegodnie wobec przyrody stanowczo zaprzecza. Narrator dodaje, że zarówno on jak i jego koledzy nie krzywdzą przyrody (podkreślenie oznacza, iż fragment zdania został wypowiedziany nieco głośniej, by zaakcentować wagę wypowiedzi). Można przypuszczać, że postulowanie, o to by niebezpieczeństwo i lekkomyślność ludzka etyki dnia jutrzejszego, stała się etyką odpowiedzialności za przyrodę jest uzasadniona. Już dziś „homo faber" powinien zacząć kalkulować koszty ponoszone przez przyrodę w kontakcie z nieodpowiedzialnym człowiekiem, by zdobyć przypuszczalnie jedną z ostatnich szans przeobrażenia się w zdroworozsądkowego i uczciwego „homo prudens". Wydaje się, że niektórzy moi rozmówcy są świadomi trudności i długości trwania tego procesu, bowiem swoimi działaniami i licznymi pomysłami mającymi przynieść poprawę jakości przyrody, dają dowód na to, że los matki ziemi nie jest im obojętny.

4. Przyroda w metaforach

Kolejnym zagadnieniem, który stanie się przedmiotem moich przemyśleń, jest kwestia odnosząca się do metaforyzacji przyrody. Postanowiłam podjąć tę tematykę, ponieważ wśród narracji badanych dzieci, zauważyłam tendencję do tworzenia metafor związanych z przyrodą. Kolejnym powodem skoncentrowania się wokół myślenia metaforycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym, jest powszechnie utarta opinia, że myślenie dzieci na tym etapie rozwojowym: „(…) zamyka się w granicach prostej dosłowności" (Wiśniewska-Kin 2009, s. 7). Postaram się również odpowiedzieć na pytania: jakich zwrotów używają narratorzy, kiedy

myślą o przyrodzie oraz wówczas, gdy próbują ją opisać? W jaki sposób rozumieją przywołaną przez siebie metaforę? Posłużę się trzema metaforami, które wyodrębniłam z wypowiedzi moich rozmówców.

Definiowanie metafory od dawna stanowiło dla badaczy duże wyzwanie. Trudność polega na tym, że pojęcie jest interpretowane różnorodnie, jako obiekt, przedmiot, zjawisko, czy złożony proces. Różnorodność znaczeniowa pojęcia, prowokuje kolejnych myślicieli do tworzenia nowych definicji i opisów metafory. Jak wyjaśnia Kopaliński (1980, s. 625), termin metafora pojawił się po raz pierwszy Grecji. Pochodzi od słowa „metaphora" co oznacza „przeniesienie". Arystoteles definiuje metaforę jako: „(…) przeniesienie nazwy z jednego przedmiotu na inny" (Muskat-Tabakowska 2008, s. 104-105).

Przez lata interpretowano metafory jedynie w kategorii jakości estetycznej dzieła, określając je dodatkowym walorem, pojawiającym się w mowie i piśmie. W podobny sposób wypowiada się Andrew Ortony (1993, s. 118) w dziele: „Metaphor and Thought". Za autorem czytamy: „[metafora] to coś nieistotnego, dewiant i pasożyt na „normalnym" użytkowaniu języka. Skoro metafory wymagają wyjaśnienia, samo ich tłumaczenie jest naruszeniem reguł lingwistyki. Metafory są charakterystyczne dla dysput retorycznych, ale nie naukowych rozpraw. Są to nieuchwytne znaczeniowo, nieważne fanaberie, odpowiednie dla polityków i poetów, ale nie dla naukowców, gdyż celem nauki jest przedstawienie odpowiedniego (dosłownego) opisu fizycznej rzeczywistości". Przedstawiona próba rozumienia metafory zamyka ją w „zaciszu poezji", pomijając jednocześnie jej główne znaczenie, podkreślane przez licznych badaczy, definiujących metaforę jako skuteczne narzędzie do poznawania i interpretacji otaczającej rzeczywistości (Parczewska 2012, Lakoff i Johnson 1988, Muszyńska 1999, Fiumara 1995).

Metafora pełni ważną rolę w życiu człowieka. Za pomocą metafory wyrażamy myśli i spostrzeżenia. Działania i aktywności człowieka również mogą mieć charakter metaforyczny. Metafora to kalka, dzięki której dopuszczamy do swojego świata innych, pozwalając im na spostrzeżenie sposobów działania w świecie i myślenia w nim i o nim. Jak wyjaśnia Parczewska (2012, s. 192), rolą metafory jest: „(…) odłączanie rzeczy, wobec której jest stosowana, od wcześniejszych asocjacji, ujrzenie jej w nowym świetle". Metafora, w myśl rozważań autorki, ukazuje, że pierwotne rozumienie słów nie jest jedyne, a ich specyficzne zestawienie pozwala na poszukiwanie nowych skojarzeń i tworzenie nowej wiedzy.

W ujęciu Muszyńskiej (1999, s. 17), istotą metafory jest spostrzeżenie określonej rzeczy w „niecodziennym przebraniu". Ograniczenie w swobodnym językowym wyrażaniu myśli, może prowokować do posługiwania się językiem metafory, który umożliwia „zmysłowe

mówienie" o rzeczach niemożliwych do zobaczenia, w sposób umożliwiający ich odczytywanie za pomocą wzroku, dotyku, smaku, słuchu. Zjawisko nazwane przez Dryll (2014, s. 33-34): „odnoszeniem do zmysłów", ma swoje źródło w teorii metafor Lakoffa i Johnsona[81]. Parczewska (2012, s. 193), dodaje, że metafora efektywnie syntetyzuje myślenie z wyobraźnią przez co jest możliwe opisanie tego, co nie fizyczne i trudno definiowalne za pomocą terminów.

Tworzenie, rozumienie i stosowanie wyrażeń metaforycznych w mowie wbrew powszechnemu przekonaniu widoczne jest dosyć wcześnie, na co wskazują autorzy pracy „Children's metaphoric production and preferences" (Gardner, Kircher, Winner, Perkins 1975, s. 125-141). Małe dziecko konstruuje metafory od czasu, gdy zaczyna artykułować swoje myśli. Winner (1979, s. 496-491), wyjaśnia, że twórczość metaforyzacyjna dziecka intensyfikuje się w sytuacji zabawy, czyli aktywności o charakterze dobrowolnym i świadomym, wówczas, gdy „(…) sytuacja zabawy wymaga przekształcenia przedmiotu".

Zdarza się, że twórcza aktywność metaforyzacyjna dziecka spotyka się z upomnieniami ze środowiska rodzinnego czy szkolnego, interpretującego konstrukty metaforyczne jako błędy w mowie, które należy eliminować. Dziecko zrażone niepowodzeniem i dotknięte falą krytyki, stara się mówić „poprawnie", unikając udziwnień i nowości przy formułowaniu myśli. Zdarza się, o czym pisze Dorota Kubicka (1982, s. 76), że rodzice, nauczyciele, osoby najbliższe dziecku, akceptują jego twórczą aktywność słowną, a samodzielne próby tworzenia - wydawać by się mogło - absurdalnych słownych zestawień, interpretują w kategorii wysokich kompetencji językowych i kreatywności. Przychylność otoczenia skierowana na twórczość metaforyczną dziecka, zachęca je do dalszej aktywności językowej. Dziecko odbiera sygnał, że to, co mówi jest czymś nadzwyczajnym.

Planując badania naukowe dążące do odpowiedzi na pytanie co dzieci kończące edukację wczesnoszkolną mówią o przyrodzie oraz w jaki sposób mówią, odkryłam, że część moich narratorów posługuje się językiem metafory. Metaforyzacja przyrody pozwoliła zbliżyć się do świata przeżywanego przez dzieci, stając się po trosze jego częścią, jednocześnie doświadczając myśli i przeżyć rozmówców.

Podawane przez narratorów argumenty opisywane językiem metafory i odnoszące się do znaczenia przyrody w życiu dzieci, pozwoliły mi na wyodrębnienie trzech metafor opisujących przyrodę.

[81] Autorzy dzieła: „Metafory w naszym życiu" (wyd. I 1980r.) opisują metaforę jako spójne, powszechne, systematycznie występujące zestawienia słowne.

4.1. Przewodnik: *Przyroda daje nam dużo do chodzenia i myślenia*

Naturalną aktywnością dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest zabawa i aktywność ruchowa na łonie przyrody. Młody człowiek doświadcza otoczenia w ruchu, włączając do działania zmysły. Poznaje świat, otwierając zarówno oczy jak i serce. Przyroda jest o tyle istotną sferą życia człowieka, ponieważ, jak podaje Tarasenko (2011, s. 100), nie można mówić o harmonijnym rozwoju humanitaryzmu człowieka w oderwaniu od postawy wrażliwości i szacunku wobec natury.

„Dawać komuś do myślenia" znaczy tyle, co budzić ciekawość, interesować, intrygować, wprawiać w podziw, zdumienie. Ktoś dający do myślenia, to ten, który jest na tyle wartościowy, by móc czerpać z jego wiedzy, doświadczeń, umiejętności. Wszystkie wymienione komponenty przyczynią się do ukształtowania człowieka mądrego, racjonalnie myślącego, lojalnego. Uczenie się od kogoś, kto ma wiedzę, umożliwia kreowanie samego siebie. Od drugiego człowieka można się wiele nauczyć o sobie, swoich cechach osobowościowych, silnych i słabych stronach oraz uporządkować wartości w indywidualnym systemie aksjologicznym. „Dając komuś do myślenia", pobudzamy jego czynności poznawcze. Osoba, która doświadczyła „poruszenia myśli", może zmienić postępowanie, nauczyć się rzeczy nowych, przydatnych w świecie społecznym.

Podobnie bywa z przyrodą. Przyroda staje się coraz powszechniej miejscem nauczania i uczenia się. Dzięki temu edukacja w przyrodzie utożsamiana jest z „edukacją na zewnątrz" bądź „edukacją w plenerze", o czym pisze Teresa Parczewska (2017, s. 181-192), w artykule: „W stronę przyrody: o norweskich praktykach edukacji na zewnątrz". Autorka zauważa, że uwagę dzieci w przyrodzie przyciągają z pozoru mało atrakcyjne przedmioty: szyszki, kasztany, kamienie. Przyroda *dając nam dużo do chodzenia i myślenia,* jest postrzegana przez dziecko, jako przewodnik oprowadzający po swoich niezwykłych lasach, ogrodach, polach i łąkach. Możliwość korzystania z dóbr przyrody, pozwala małym odkrywcom badać, doświadczać, smakować całym ciałem, wszystkimi zmysłami. Jednak, by przyrodę móc poznawać w pełni, należy szukać z nią bezpośredniego kontaktu, umożliwiającego dodatkowo dziecku utworzenie indywidualnego systemu znaczeń i sensów nadawanych świecie przyrody. Natura nie wskazuje gotowych rozwiązań, nie sugeruje możliwości wyboru i podążania właściwą „eko-ścieżką". Przyroda jest mentorem człowieka na drodze poszukiwania praw i prawd. O ważkości roli przyrody w życiu dziecka pisze m.in. Buchcic. Za autorką (2014, s. 35), czytamy: „Obserwując przyrodę, dziecko dokonuje szeregu operacji umysłowych, takich jak: analiza, synteza, porównywanie, poszukiwanie cech różnych i wspólnych, aż wreszcie

dochodzi do uogólnienia, które jest podstawą tworzenia pojęć przyrodniczych o charakterze ogólniejszym”. Ponadto odkrywa w sobie energię, zdolności twórcze, buduje swoją osobowość stosownie do wyobrażenia o otaczającym świecie.

Dziecięce myślenie i działanie są ściśle ze sobą połączone. Aktywność poznawcza istnieje z działaniem praktycznym. Większa samodzielność, wolność i swoboda dziecka w świecie przyrody przyczyniają się do pomnożenia zakresu działań dziecka w przyrodzie z wyłączeniem szczegółowej, a niekiedy i chorobliwej kontroli rodzicielskiej. Richard Louv (2014, s. 22) pisze: „W przyrodzie dziecko odnajduje wolność, wyobraźnię, prywatność”. Dziecko, w interpretacji Louv (2014, s. 221), w przyrodzie pozwala sobie na więcej, podejmując działania okrawające o ryzyko: „(…) dziecko potrzebuje kontaktu z naturą, alby nauczyło się podejmować decyzje, których nie spotka się w bardziej zaplanowanym, pełnym ograniczeń środowisku”.

Przyroda stanowi nieoceniony element, konieczny do tego, by można było mówić o prawidłowym i harmonijnym rozwoju psycho-fizycznym dzieci. Działanie i myślenie w przyrodzie zobligowuje dziecko do korzystania z tych zasobów wyobrażeń i wiedzy, które aktualnie posiada. Uczenie się od przyrody i w przyrodzie oprócz aktywności poznawczej kształtuje także aktywność fizyczną. Dzieci, dla których przyroda to „sensoryczne doświadczenie” (Sebba 1991, s. 395-422; Parczewska 2017, s. 183), chętniej spacerują, jeżdżą na rowerach, bawią się wykorzystując do tego celu materiały przyrodnicze i obiekty przyrody. Pojawia się pytanie, jakie znaczenia przyrodzie nadaje narrator, który odwołał się do przytoczonej metafory? Poniżej prezentuję fragmenty narracji chłopca:

Wojtek (wieś):

B. Co myślisz o przyrodzie?
W. *Przyroda daje duż:o d:o (4) chodzeni:a (2) myśleni:a.*
(…)
B. Co nam daje do myślenia?
W. *Ż:e (2) daje do myślenia (2) ż:e to nie jest tylko takie l:asy (3) że fajnie (2) że to można poznawać dużo fajnych rzecz:y (3) na przykład kwiatki jak nie widzieliśmy (3) to przyroda nam to pokaże (2) no i że można w niej dużo pomyśleć (...) chodzę czasami jak nie jest zimno do las:u (2) pozbierać grzyby (2) zobaczyć nowe rodzaje kwiatów, jak o czymś nie wiedzieliśmy.*
(…)
W. *I ja często tam [w lesie] uczę brata, bo on chodzi dopiero do zerówki, Amadeusz i:i no on zbytnio się tam nie zna na przyrodzie (2) dlatego ja mu często pomagam tam o kwiat:uszkach jakie s:ą.*

Powyższy fragment ukazuje, że dla jednego z moich rozmówców przyroda jest mądrym przewodnikiem, który prowadząc go przez świat różnorodności, bogactwa i heterogeniczności gatunkowej, pozostawia mu swobodę działania i poznawania. Nie wskazuje, nie podpowiada, nie sugeruje właściwej drogi. Narrator opisuje, że przyroda daje wiele możliwości do myślenia i działania, co prezentują wątki narracji chłopca. Dla Wojtka przyroda to miejsce, w którym bezpośredniość obcowania ze światem roślin i zwierząt, poszerza wiedzę samego badanego oraz jego młodszego brata - Amadeusza, z którym pozostaje w silnej emocjonalnej więzi. Dostrzegając mniejszy zakres doświadczeń i wiedzy Amadeusza, Wojtek sam stara się wejść w rolę nauczyciela, by w atmosferze spokoju i harmonii świata przyrody, uwrażliwić brata na zapach, smak, kształt, barwy natury. Wojtek chce pokazać i wyjaśnić bratu to, co w przyrodzie może być dla niego niezrozumiałe. Wydaje się, że mój rozmówca ma na celu ukazanie Amadeuszowi wyjątkowości przyrody, by przestała być mu bliższa abstrakcji niż rzeczywistości.

Dla człowieka przyroda może stać się przewodnikiem, który zakreśli prawa i prawdy życia. To one wskazują właściwe postawy, wzory zachowań, upodobania, wpływając na kształt osobowości i sposób postrzegania drugiego człowieka. Powołując przyrodę na przewodniczkę życia, dziecko otwiera się na nowe, tajemnicze, fascynujące doświadczenia, które tworząc wiedzę dziecka, wpływają na jego świadomość ekologiczną.

4.2. Lekarz: *Przyroda to taki lekarz. Mama mnie wypuszcza na dwór i od razu się lepiej czuję*

Ta metaforyczna wypowiedź badanego chłopca skłania mnie do zastanowienia się nad zbawiennym dla zdrowia fizycznego i psychicznego bezpośrednim kontaktem człowieka z przyrodą. Opisana kwestia stanowiła punkt zainteresowania wielu uczonych: filozofów i psychologów starożytności, aż do czasów obecnych. Zagadnienie nadal pozostaje niewyjaśnione. Współcześni myśliciele: Louv (2011, 2014, 2016), Parczewska (2008, 2017, 2018), starają się rozpowszechniać tezę regenerującego i uzdrawiającego wpływu przyrody na organizm człowieka.

Zazwyczaj człowiek idzie do lekarza, kiedy mu coś dolega: boli go brzuch, głowa, serce. Lekarz pomaga, gdy cierpi również dusza, starając się pomóc pacjentowi w walce z depresją, nadpobudliwością, nieuzasadnioną agresją, nerwowością czy apatią. Pierwsza dobrze znana zasada lekarska brzmi: po pierwsze nie szkodzić. Radząc się lekarza, chcemy mieć pewność, że medyk wykaże się profesjonalizmem w swym fachu: przeprowadzi szczegółowy wywiad,

przebada nowoczesnym sprzętem zgodnie z zasadami etyki lekarskiej, a finalnie trafnie postawi diagnozę. Do „naturalnego lekarza" nie trzeba ustawiać się w kolejkę, nie trzeba płacić, wykupować drogich recept, pacjent nie musi nawet zdawać relacji z tego, co dzieje się w jego ciele czy duszy. Do tego wyjątkowego lekarza – przyrody, wystarczy przyjść, a sama droga do niego nie jest długa. Przyroda ofiarowuje siebie człowiekowi choremu, strudzonemu, posępnemu, udręczonemu codziennością.

Już ponad 2000 lat temu chińscy wyznawcy taoizmu tworzyli zielone ogrody na wolnym powietrzu oraz kryte szkłem miejsca zielone, które miały przynosić korzyści zdrowotne, wyciszenie i ukojenie chorego (Ulrich, Parsons 1992, Louv 2014). Podobne działania podejmują prywatne kliniki onkologiczne, które tworzą wysoko wyspecjalizowane, ekskluzywne placówki lecznicze w formie zielonych szpitali (Lundèn, Eltinge, Ulrich 1993). Koncepcja zielonych szpitali opiera się na leczeniu pacjentów poważnie chorych, w warunkach przypominających najbardziej naturalne, bliskie przyrodzie. Pacjenci oprócz zapewnionej specjalistycznej opieki medycznej, mają prawo do pracy jako jednej z form aktywnego odpoczynku.

Żeby dobrze zrozumieć metaforę utworzoną przez Wojtka, dla którego przyroda jest najskuteczniejszym lekarzem, należy przypomnieć skrótowo jego sylwetkę[82]. Wojtek to chłopiec niezwykle pogodny i inteligentny. Zmaga się z astmą - chorobą przewlekłą, wywołującą silny kaszel i uniemożliwiającą regularne uczęszczanie do szkoły. Można odnieść wrażenie, że chłopiec posiada przeświadczenie o tym, że trudy choroby stają się mniej odczuwalne w otoczeniu przyrody. Jak wyjaśnia Tuan, człowiek chory czuje pewną zależność od otoczenia, w którym przebywa. Choroba, w ujęciu autora, pozwala na zatrzymanie się w codziennym życiowym zabieganiu i dostrzeżenie na nowo piękna i wyjątkowości świata. Autor (1987, s. 175) pisze: „Miejsce jest pauzą w ruchu (…). Człowiek leczący się z choroby, ma świadomość swej zależności od innych. W którymś momencie pacjent zaczyna wracać do zdrowia. Zanim całkiem wyzdrowieje, jest słaby i bierny jak dziecko; potrafi wtedy reagować na świat bezpośrednio i oglądać go z dziecięcą świeżością i intensywnością". Analizując wywiad z Wojtkiem, można przypuszczać, że chłopiec ma wiedzę na temat wyjątkowości warunków stwarzanych przez przyrodę: otrzymuje pomoc i wsparcie w chorobie, wyciszenie, relaks i wewnętrzną harmonię. Wszystkie wymienione czynniki wpływają na poprawę dobrostanu psycho-fizycznego narratora. Oto fragmenty narracji:

[82] Charakterystyka szczegółowa narratora znajduje się w części pracy: „Charakterystyka osób badanych".

Wojtek (wieś):

B. Powiedz mi proszę, czy lubisz przyrodę?
W. Lubię.
B. Dlaczego?
W. Przyroda to taki lekarz@. No b:o jak ja zawsze się źle czuję (2) t:o mama mnie wypuszcza na dwór i dla mnie- i od razu lepiej się czuję, bo ja mam tę astmę, jak mówiłem, n:o i:i to dostarcza świeżego powietrza, radość, no i ja bardzo lubię przyrodę dlatego (...).

W opinii mojego rozmówcy przyroda to lekarz dla ciała i ducha. Podobne spostrzeżenia można znaleźć we wnioskach z badań analizowanych przez Ulricha. Autor (2002, s. 3), dokonując przeglądu badań z zakresu pozytywnego wpływu przyrody na zdrowie ciała i duszy człowieka, pisze, że do poprawy dobrostanu psycho-fizycznego pacjenta wystarczy kilkuminutowe bierne oglądanie naturalnej, zielonej przyrody: „There is considerable evidence that restorative effects of nature scenes aremanifested within only three to five minutes as a combination of psychological/emotionaland physiological changes". Autor dzieli się swoimi spostrzeżeniami z badań nad 120-osobową grupą osób niehospitowanych badanych, którym stres towarzyszył w życiu codziennym. Respondenci oglądali taśmy video, na których prezentowano obrazy i dźwięki natury. W trakcie analizowania materiałów, grupa badanych osób była pod stałym nadzorem lekarskim. Wyniki badań i pomiarów medycznych po eksperymencie wykazały zmniejszenie ciśnienia krwi, uderzeń serca, napięcia mięśniowego. Dane podawane przez Ulricha (2002, s. 4), zawierające opis samopoczucia osób (emotional states), które brały udział w badaniu, wskazują na ich wyraźnie odczuwalny lepszy nastrój oraz niższy poziom lęku i gniewu: „Moreover, data from self-reports of feelings indicated that the nature environments likewise produced substantially more recuperation in the psychological component of stress. Persons exposed to the settings with plants and other nature, in contrast to the built environments, had lower levels of fear and anger, and reported far higher levels of positive feelings".

Analiza wywiadów z respondentami, ujawniła kolejnego narratora, który postrzega przyrodę jako dobrego lekarza człowieka. Irmina, opisując jedno z wykonanych przez siebie zdjęć najpiękniejszych miejsc w przyrodzie, stwierdza, że drzewo sfotografowane przed budynkiem szkoły, wydaje się być dobrym lekarzem pomocnym w leczeniu nerwów i zmęczenia po dniu spędzonym w szkole.



Fotografia 6. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Irmina, miasto)
Źródło: Zbiory własne.

Dla ilustracji przytoczę fragment wypowiedzi dziewczynki:

Irmina (miasto):

I. Obok szkoły j:est takie drzewo @. Czasami do niego chodzę (2) i jak się zmęczę (2) albo jestem zła po szkole (3) to kładę sobie plecak obok i siadam przy drzewie i odpoczywam @. Mówię, dużo opowiadam (2) a drzewo słucha (3) nie- nic mi nie mówi i wtedy jest mi dobrze. Takim nawet może lekarzem jest.

W opinii mojej rozmówczyni przyroda koi nerwy, poprawia humor, pomaga zregenerować siły i przywrócić poczucie kontroli nad sobą i otoczeniem (sense of control). Należy domniemywać, że narratorka odczuwająca zmęczenie po pobycie w szkole, jest świadoma konsekwencji stresu i newralgicznego przemęczenia. Irmina potrzebuje przyrody, która zrozumie, wysłucha, wesprze, wyciszy. Wydaje się, że dziewczynka zdaje sobie sprawę, że przyroda nie jest podmiotem osobowym: nie odpowie na postawione pytania, nie pocieszy słownie, nie rozśmieszy, jedynie słucha, sprawiając, że Irmina czuje się dużo lepiej.

4.3. Przyjaciel: *Nie krzywdzi się przyjaciela*

Przyjacielem określamy kogoś, z kim utrzymujemy bliskie relacje, którym towarzyszą przeżycia emocjonalne. Do przyjaciela nie boimy się zadzwonić z błahostką, problemem, z prośbą o poradę lub schronienie. Przyjaciel jest blisko, nie kłamie, ufa nam i wierzy w nas i nasze decyzje. Przyjaciel sprawia, że dzień staje się jaśniejszy, mina bardziej pogodna, a szczęście zdaje się być trwalsze. Przyjaciel zna nasze sekrety i nie przekazuje ich osobom postronnym. Przyjaciół dobieramy samodzielnie i dobrowolnie. W przyjaźni występuje życzliwość, zdwojenie „ja" - Twoje „ja" żyje w moim „ja", bo przyjaciele to jedna dusza w dwóch ciałach. Ponadto, jak wyjaśnia Lidia Wollman (2014, s. 49), przyjaźń „Wymaga wielu spotkań, wspólnych doświadczeń, wspólnego przeżywania radości, ale i porażek, porozumiewania się bez słów, oddania i ofiarności, bezinteresowności, po prostu bycia razem w świecie realnym". Autorka, prezentując swoją wizję przyjaźni, stara się podkreślić ważkość relacji międzyludzkiej, polegającej na spotkaniach bezpośrednich. Można podejrzewać, że interakcje pomiędzy ludźmi w świecie wirtualnym, nie noszą znamion prawdziwej przyjaźni.

O jedności woli i wzajemności relacji międzyludzkiej pisał też Karol Wojtyła (2001, s. 14), „Wiadomo bowiem, że można dążyć do tego, ażeby druga osoba chciała tego samego dobra, którego ja chcę. Rzecz jasna, iż ten mój cel musi ona poznać i uznać za dobro, musi go uczynić również swoim celem. Wówczas pomiędzy mną, a osobą rodzi się szczególna więź: więź wspólnego dobra i wspólnego celu, który nas łączy. Ta szczególna więź nie ogranicza się do tego tylko, że razem dążymy do wspólnego dobra, ale jednoczy «od wewnątrz» osoby działające (…)". Drobne gesty dobroci przyjaciel odbiera jako zaangażowanie i chęć bycia w relacji przyjaciel-przyjaciel.

Problematykę przyjaźni i relacji pomiędzy przyjaciółmi podejmowali autorzy na gruncie polskim i zagranicznym m.in.: Szczepańska (2009), Drążek (2000), Tęcza-Tuszakowska (2012), Parczewska (2011, 2012, 2013), Wasilewska (2013), Matthews (1997), Alberoni (1994), Dunn (2008), McGinnis (1996). Wymienieni autorzy, zgodni są co do istotności przyjaźni w życiu człowieka.

Prowadzone przez Parczewską (2012, s. 154-158), badania naukowe na grupie dzieci przewlekle chorych w wieku od 7 do 9 lat, uczęszczających do szkoły podstawowej wykazały, że respondenci w celu pozyskania przyjaciela, posługują się wypracowaną strategią, która niejednokrotnie nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Autorka, na podstawie analizy narracji dziecięcych, prezentuje sposoby nawiązywania przyjaźni. Przedstawiam je w poniższej tabeli:

Tabela 17. Sposoby nawiązywania przyjaźni wśród dzieci

Sposoby nawiązywania przyjaźni wśród dzieci
Współpraca i współdziałanie
• tworzenie więzi z innymi, umiejętność współpracy z innymi na rzecz osiągania wspólnych celów
Kompromis
• porozumienie osiągnięte wskutek wzajemnych ustępstw od własnych zasad i założeń
Adaptacja (dostosowanie się)
• rezygnacja z własnych zamierzeń na rzecz osiągania przez partnera jego celów
Inicjowanie
• zapoczątkowanie, wyciągnięcie ręki, przejęcie inicjatywy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Parczewska 2012, s. 154-158.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli nr 17, dzieci przewlekle chore szukają przyjaciela na wiele sposobów. Autorka wyróżnia cztery style nawiązywania przyjaźni: „współpracę i działanie", „kompromis", „adaptację", „inicjowanie". Dzieci chore, niekiedy pozostawione przez rodziców same z problemami, uciekają się do strategii, które zależne od doświadczeń i okoliczności, mogą się sprawdzić lub nie. Dziecko może zdobyć i utrzymać przyjaciela, zawieść się kolejny raz i samotnie spędzać czas lub „mieć przyjaciela na siłę", polegając na jego uległości. Przyjaźń jest relacją trudną, wymagającą czasu, zaangażowania, poświęcenia siebie. Jest ustawiczną pracą, zwaną przez Wasilewską (2013, s. 84), pracą twórczą, która przynosi satysfakcjonujące owoce. Współcześnie porozumiewanie się między ludźmi często nasycone jest lękiem, podejrzliwością i dystansem. Na słabości, przywary czy inność człowiek reaguje agresją. Coraz powszechniejsza niechęć do człowieka, odtrącanie, „niepotrzebność" powodują, że przyjaźń staje się deficytowa, często zastępowana koleżeństwem lub znajomością. Człowiekowi wchodzącemu w relację przyjacielską, nieraz brakuje całościowej akceptacji drugiego człowieka: „(…) uznania pełni osobowości człowieka, z jego słabościami i negatywnymi cechami" (Wasilewska 2013, s. 83). Współczesny przyjaciel przyjmuje zatem od drugiego człowieka jedynie to, co jest w stanie zaakceptować, z czym będzie umiał żyć, a co nie będzie go zbytnio obciążało psychicznie. Jednak prawdziwa przyjaźń to relacja wymagająca. Nieraz trzeba wziąć pełnię odpowiedzialności za swoje życie i życie swojego przyjaciela, pociągnąć go w górę, gdy ten spada w dół.

Jak wyjaśnia Wasilewska (2013, s. 89), przyjaźń jest niezbędną relacją wpływającą na prawidłowy rozwój społeczny i osobowościowy człowieka. To pierwszy poważny rodzaj związku, nawiązywany i rozwijany przez dziecko poza rodziną. To skomplikowany proces, gdyż jeszcze nie w pełni rozwinięty emocjonalnie młody człowiek, by mieć przyjaciela musi wykazać się rozumieniem jego uczuć, emocji i działań. Wydaje się, że sztuka słuchania i próba podążania za myślami przyjaciela, to istota prawdziwej relacji przyjacielskiej. Bycie z kimś w trudnej chwili, jest o wiele ważniejsze od sztucznych sformułowań „wiem, co czujesz", „wiem, co masz na myśli", „czas leczy rany".

Wśród dzieci klasy III jeden z narratorów mówił o przyrodzie jak o najlepszym przyjacielu. Dla ilustracji przytoczę fragment wypowiedzi Krystiana (miasto):

K. (...) tam [w przyrodzie] też mo- można tam spędzać czas na p:iknik, ale nie wolno łamać gałęzi ˈbardzo °(4) a - oraz nie wolno ogniska robić, wiadomo, ż:e się podpali las. Nie wolno nawet wyrzucać szkła. Przyjaciela się nie krzywdzi (3) nie krzywdzi się przyjaciela. Bo przyroda to przyjaciel człowieka.

W opinii mojego rozmówcy przyroda to dobry przyjaciel człowieka. Wspólne rytuały z przyjacielem, np.: *czas na piknik,* nadają emocjonalnego zabarwienia relacji przyjacielskiej. Przyroda w rękach człowieka narażona jest na wiele niebezpieczeństw: łamanie gałęzi, rozpalanie ognisk w lesie, wyrzucanie szkła. Należy przypuszczać, że narrator orientuje się, że w prawdziwej przyjaźni ludzie się nie krzywdzą, nie zadają sobie wzajemnie bólu i cierpienia. Okazuje to w sposobie opowiadania o bliskiej relacji z przyrodą (podkreślenie linią ciągłą oznacza, że fragment zdania został wyartykułowany podniesionym głosem, by wyróżnić istotę wypowiedzi). Przyjaźń pomiędzy człowiekiem, a przyrodą, zdaniem chłopca, także powinna być oparta na tej zależności.

Zaprezentowane przez narratorów metafory przyrody można różnie interpretować. Moja interpretacja metafor dziecięcych jest modelem subiektywnym, ściśle związanym z dzieckiem, od którego usłyszałam wyrażenie metaforyczne. Zdaję sobie sprawę, że każdemu czytelnikowi należy się prawo do indywidualnej interpretacji powyższych sformułowań. Ja z racji bezpośredniego kontaktu z narratorami oraz możliwości obserwowania ich zachowań podczas wywiadów, odczytałam sensy i znaczenia sformułowań metaforycznych w sposób przedstawiony wyżej.

ROZDZIAŁ PIĄTY

DOŚWIADCZANIE WARTOŚCI ESTETYCZNYCH W KONTAKTACH Z PRZYRODĄ UCZNIÓW KOŃCZĄCYCH EDUKACJĘ WCZESNOSZKOLNĄ

1. Rodzaje wartości estetycznych doświadczanych w przyrodzie

Dzieciństwo to czas zintensyfikowanego doświadczania otoczenia. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym posiada nieukształtowany ostatecznie system wartości, pewien bagaż doświadczeń i nabytej wiedzy, pozwalających na zajęcie indywidualnego stanowiska w określonej sprawie. Doświadczanie wymaga od dziecka przyjęcia postawy aktywnej, poznawania nieznanego dotąd świata, eksperymentowania na tym, co do niedawna stanowiło zagadkę. Jak wyjaśnia Tuan (1987, s. 21) doświadczanie jest kombinacją myśli i uczuć. Myśli karmią się rzeczywistością obiektywną; uczucia, koncentrują się wokół subiektywnych stanów psychicznych człowieka Pełną zdolność doświadczania posiada ten, kto otwierając oczy na przedmiot lub podmiot, otwiera na niego swoje serce.

Niniejsze rozważania koncentruję wokół kwestii doświadczania wartości estetycznych w przyrodzie przez badane dzieci. Postaram się odpowiedzieć na pytania, czy uczniowie kończący edukację wczesnoszkolną doświadczają wartości estetycznych w kontakcie z przyrodą oraz jeżeli tak jest, to jakiego rodzaju są to wartości.

Możliwość wyróżniania wartości estetycznych jest uzależniona od tradycyjnej wrażliwości podmiotu doświadczającego. W ujęciu Jana Przybylskiego (1978, s. 49), wrażliwość składa się z wielu właściwości psychicznych człowieka, kształtuje się i przeobraża na skutek nauczania i wychowania w społeczności. Charakterystyczną cechą jakości estetycznych w rozumieniu Ingardena (1958, s. 104-105; t. 3, 1970, s. 219), jest ich niezmienność. Filozof z Krakowa (Ingarden 1958, s. 107), wskazywał, że wartości estetyczne są naocznie rozpoznawalne i widoczne w przedmiocie estetycznym jako jego „sui generis" kwalifikacja. Ingarden wiele opracowań poświęcił wartościom, głównie tym, o charakterze estetycznym i moralnym. W dziele pt. „Studia z estetyki" t. III (1970), jego obszerny wywód dotyczący wartości w dziele sztuki powoduje, że czytelnik nie ma wątpliwości co do tego, że wartości estetyczne są dla autora szczególnie ważne, zaś ich rola, co podkreśla również Szczepańska (1989, s. 215), ma wpływ na rozwój duchowy człowieka. Zatem wartości estetycznych w koncepcji Ingardena, nie można sprowadzić do roli estetyczno-dekoracyjnej.

Za Ingardenem (1960, s. 369), czytamy: „Ich objawienie się stanowi szczyt a zarazem największą głębię naszego życia i wszystkiego tego, co istnieje. Jakości te [wartości estetyczne] odsłaniają nam głębszy sens życia i bytu w ogóle, więcej: że sam ten zazwyczaj ukryty sens one właśnie konstytuują".

Analizując transkrypcje wywiadów narracyjnych, do których wykorzystałam wykonane przez dzieci zdjęcia najpiękniejszych miejsc w przyrodzie, wyszczególniłam cztery rodzaje wartości estetycznych przypisywanych przyrodzie przez respondentów (tab. 18). Dzięki rejestrowaniu wywiadów kamerą video, przeanalizowałam również pozawerbalną warstwę wypowiedzi badanych uczniów. Komunikaty pozawerbalne stanowią w ujęciu Hicksona i Stacksa (1985, s. 15): „proces, za pomocą, którego ludzie poprzez intencjonalne bądź nieintencjonalne działania dają wyraz swoich doświadczeń, uczuć i postaw, w celu zakomunikowania lub kontrolowania siebie, innych oraz swojego środowiska".

Tabela 18. Wartości estetyczne doświadczane w przyrodzie

Wartość estetyczna i jej znaczenie	Przykładowe fragmenty wypowiedzi
Piękno - zespół cech, który sprawia, że coś się podoba; harmonijność, umiar, dostojność, spokój	*Myślę, że po prostu jest piękna* (Irmina, miasto), *Przyroda jest piękna* (Krystian, miasto), (Laura, miasto), (Paweł, wieś), *Czuję takie piękno!* (Małgosia, miasto), *Czuję piękno tej przyrody (...) Radość, że jest tak pięknie, i że udało mi się znaleźć takie miejsce, bo coraz więcej śmieci ludzie wyrzucają i nie ma już tak zielono jak wcześniej, a tutaj jest pole, trochę łąki, las jakiś i drzewka* (Kasia, wieś).
Brzydota - opozycja wobec kategorii piękna; efekt naruszenia przyjętych kanonów piękna, dysproporcja	*W niektórych miejscach jest tak brzydko, bo są wszystkie śmieci porozrzucane na trawie* (Marika, miasto), *Czasami [przyroda] tak brzydko pachnie jak tak jest brudno na świecie* (Ania, wieś), *Jakby nie było tego bloku to by było ładnie* (Irmina, miasto), *Brzydko wyszło [zdjęcie] przez te dwa samochody* (Krystian, miasto), *Trochę brzydka jest przyroda, bo bloki i tu i tu (...) Bloki trochę przeszkadzają i ta kratka. Nie podoba mi się. Tu śmieci jakieś leżą* (Mariusz, miasto).
Wzniosłość - odznaczający się szlachetnością; wszechogarniający, wielki, spokój zabarwiony grozą, groza sprawiająca zadowolenie	*Jest wszędzie* (Irmina, miasto), *Jest duża* (Konrad, wieś).

Tragizm - dramatyczność, prowadzi do nieuchronnej klęski, ścieranie się dwu wartości, zniszczenie jednej z nich	*Może być tak, że potem przyrody nie będzie* (Daniel, wieś), *Zamiast lasu to już będą śmieci, zamiast wody czystej to będzie jakiś bród* (Krystian, miasto), *Jak się zaśmieca całą kulę ziemską to będzie źle* (Anastazja, miasto).

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli nr 18, niektórzy moi rozmówcy przypisują przyrodzie wartości estetyczne. Dostrzegłam, że wachlarz stosowanych przez respondentów argumentów jest niezależny od płci dziecka oraz umiejscowienia szkoły, do której uczęszcza badana osoba (miasto, wieś). Wydaje się, że przypisywanie przyrodzie określonych wartości estetycznych determinują takie czynniki jak: wrażliwość estetyczna dziecka oraz doświadczenia ekologiczne respondenta.

Dla ilustracji prezentuję fragment wywiadu z Kasią, która przybliżając własne doświadczenia przyrodnicze, opisuje jedno z wykonanych przez siebie zdjęć najpiękniejszych miejsc w przyrodzie:



Fotografia 7. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Kasia, wieś)
Źródło: zbiory własne.

Kasia (wieś):

B. Co czujesz, patrząc na przyrodę przedstawioną na zdjęciu?
K. Czuję piękno tej przyrody (...) @ Radość, że jest tak pięknie, i że udało mi się znaleźć takie miejsce, (2) b:o coraz więcej śmieci ludzie wyrzucają i:i nie ma już tak zielon:o jak wcześniej, a:a tutaj jest pole, tr:ochę ł:ąk:i, l:as jakiś i:i drzewka.

W opinii mojej narratorki przyroda jest piękna. Dla Kasi pole, skrawek lasu i pasma porośniętej trawą drogi, to jedno z nielicznych miejsc w otoczeniu dziewczynki, które pozostają ciągle zielone i niezanieczyszczone ręką ludzką, dzięki czemu, w interpretacji respondentki, zachowują niezmienne piękno. Piękno przyrody w definicji dziewczynki wiąże się bezpośrednio z jej naturalnością, czystością i pierwotnością. Można zakładać, że wrażliwość estetyczna Kasi oraz jej zasób doświadczeń przyrodniczych, wpływają na dostrzeganie w świecie flory i fauny wartości estetycznych.

1.3. Piękno: *Czuję takie piękno w przyrodzie*

Analiza dzieł poświęconych pięknu, może sprowokować myśl, że napisano o nim już wszystko w opracowaniach z zakresu filozofii, estetyki, sztuki. Współczesne rozważania nad pięknem, autorstwa m. in. Stróżewskiego (2002, s. 155-156), pozwalają dostrzec niepokojącą tendencję stopniowego odwracania się od piękna i ideałów estetyki spowodowaną poszukiwaniami innych jakości aksjologicznych lub zupełną rezygnacją z wartości. Postmodernistyczna wizja piękna, na co wskazuje Stróżewski (2002, s. 156), neguje jego wartość i skłania odbiorcę do zastąpienia go ideą wzniosłości. W ujęciu autora, postulat postmodernizmu, nie spowodował jednak znacznej marginalizacji wartości piękna, które nadal króluje wśród najgłębszych ludzkich pragnień. W „Dziejach sześciu pojęć" Tatarkiewicza (2005, s. 9), czytamy: „Były i są odróżniane trzy najwyższe rodzaje wartości: dobro, piękno i prawda. Zostały wymienione już przez Platona i odtąd utrzymywały się w europejskiej myśli (…). Zapamiętajmy: piękno od dawna jest w kulturze Zachodu uważane za jedną z trzech najwyższych wartości". Ojciec Święty Jan Paweł II w „Liście do artystów" pisze o pięknie jako fundamentalnej wartości, której waga opisana jest na kartach Pisma Świętego. Karol Wojtyła (2005, s. 8) odwołując się do Księgi Rodzaju podaje: „Temat piękna (…) pojawił się już wcześniej, gdy wspominałem o zadowoleniu, z jakim Bóg przyglądał się stworzonemu światu. Kiedy Bóg widział, że było dobre to, co stworzył, widział zarazem, że było piękne. Relacja między dobrem a pięknem skłania do refleksji"[83].

Piękno bywa używane zamiennie z terminem estetyka, zaś współczesna myśl filozoficzna w rozważaniach dotyczących piękna, posługuje się sformułowaniami: wartość

[83] Szczegółową analizę relacji dobra i piękna prezentuję w rozdziale I pracy, w podrozdziale 3 zatytułowanym: „Estetyka i etyka".

estetyczna lub wartość artystyczna[84]. Pięknym określa się coś, co pozytywnie przyciąga uwagę. Istotę i sens piękna cielesnego w interesujący sposób opisuje Plotyn (2000, s.103): „Oto jest [piękno] czymś i uzmysławia się zaraz na pierwszy rzut oka i dusza je jakby w nagłym odgadnięciu wita jego imieniem i przygarnia do siebie po rozpoznaniu i z nim się niejako zespala". W rozważaniach Tatarkiewicza (1972, s. 93), piękno jest kwintesencją umiaru, łagodności, harmonii, symetrii, proporcji, miary i ładu; jakością utożsamianą z doskonałością, odbieraną przez zmysły. W ujęciu Szydłowskiego i Tambora definicja piękna koresponduje z definicją Tatarkiewicza. Autorzy (2013, s. 56), dodają, że piękno to: „(…) zgodność części ze sobą nawzajem i z całością. Oznacza to, że jeśli poszczególne elementy teorii współgrają ze sobą i są jednocześnie częścią większej całości, to są uznawane za piękne".

Podobne świadectwo urzeczenia pięknem widzianym w świetle i formie części składających się na całość, podaje Plotyn w „Enneadach" (2003, 101-102): „Mówią tedy wszyscy mniej więcej, że piękno wzrokowe wytwarza symetria części w stosunku do siebie i do całości oraz dodana krasa barw i że w przypadku rzeczy widzialnych, tudzież w ogóle wszystkich innych to,» że są piękne «, znaczy tyle co» że są symetryczne i określone miarą «. Dla owych mówców nie będzie oczywiście piękna żadna rzecz pojedyncza, lecz z konieczności tylko rzecz złożona. I piękna będzie dla nich tylko całość, poszczególne zaś części nie będą piękne same w sobie, lecz tylko dzięki temu, że współdziałają dla całości, by była piękna. Jeżeli jednak piękna jest całość, to piękne muszą być także części, bo przecież nie składa się ona z brzydkich części, lecz piękno musi obejmować je wszystkie. I również barwy tak piękne, jak na przykład światło słoneczne, będą wedle owych rzeczników poza zasięgiem piękności, ponieważ są pojedyncze i nie posiadają piękna wynikającego z symetrii".

Theodor Adorno (1994, s. 115), w autorskiej koncepcji piękna, wyłącza piękno naturalne z estetyki, wskazując na wyższość wolności i godności ludzkiej. Bóg, wręczając człowiekowi pieczę nad ziemią, światem roślin i zwierząt, naznaczył go wyjątkowością. Racjonalne panowanie człowieka nad światem przyrody jest swoistym manifestem estetyki pozytywnej przyrody, stojącej na stanowisku, że: przyroda, środowisko i natura posiadają dodatnie wartości estetyczne, jeżeli nie są skażone działalnością człowieka. Frydryczak (2008, s. 50), dodaje: „(…) dziewicza przyroda jest ze swej istoty piękna, o ile nie ingeruje w nią człowiek, jest estetycznie dobra". Wytwory człowieka określane przez Adorno (1994, s. 122), mianem „harcowiska prawdy, dobra, piękna", zawsze kierują się ku pierwszej naturze, czyli przyrodzie. Adorno jako współtwórca teorii krytycznej, ujmuje piękno natury i jej

[84] Charakterystyka wartości estetycznych i wartości artystycznych opisywana jest m. in. przez Romana Ingardena w opracowaniu pt. „Studia z estetyki, tom III" (1970, s. 258-287).

doświadczanie jako jedyny niezbędny warunek zaistnienia sztuki, piękna sztuki oraz doświadczenia estetycznego. Podobną opinię wyraża Krystyna Krzemieniowa (1991, s. 23) pisząc: „(…) bez piękna tkwiącego w naturze i jego przeżycia nie można mówić o pięknie sztuki, stąd konieczność uwzględnienia tego obszaru refleksji, tym bardziej, że niesłusznie została ona wyparta z estetyki i uznana za antykwaryczną".

Piękno charakteryzuje się zmiennością i wieloznacznością. Jednak w większości opisów pojęcia, obcowanie z pięknem wyzwala przyjemność wzrokową lub słuchową. „Słownik kultury antycznej" (Winniczuk 1988, s. 364), podaje, że okres starożytności i średniowiecza to czas, w którym pojęcie piękna utożsamiane było z dobrem. Skonsolidowanie doskonałości cielesnej oraz jedności duchowej tworzyło „kalokagatia" (gr. kalos k'agathos), tłumaczone jako „piękny i dobry", gdzie piękno było widzialnością dobra, zaś dobro: „(…) metafizycznym warunkiem piękna" (Wojtyła 2005, s. 8).

Możliwość odczucia piękna pojawia się wówczas, gdy atmosfera doświadczania, wypełniona jest spokojem i ciszą. Kontemplacja piękna w interpretacji Frydryczak (2008, s. 44), tworzy harmonię przedmiotu z podmiotem. Wygląda na to, że jeden z moich narratorów, Krystian, dostrzega w przyrodzie wartość piękna. Świadczy o tym wypowiedź chłopca.

Krystian (miasto):

B. Co sądzisz o przyrodzie, jaka ona jest?
K. Przy- przyroda jest piękna. Dla- dla mnie to jakby dru- drugi <u>dom</u> (3) czasami (4) Stw:orzyła ją matka natura (2) jak (2) jak tak mówią. Dla mnie natura to (3) <u>naprawdę</u> natura (2) dlatego (2) ż:e drzew:a <u>są</u> (2) drzewa nam dają <u>tlen</u> (yyy)kartk:i (2) a na przykład grzyby (3) też są (yyy) naturą. No to (2) można je zjeść (2) no- no a: (yyy) jeszcze inne są rośliny (2) na przykład (yyy) grzy- grzyby (2) mu- muchomor na przykład. One są jakb:y jakb:y jadalne dla zwierząt. Wszystko to jest ważne w przyrodzie.

Wypowiedź Krystiana ukazuje specyfikę myślenia cechującą znaczną część moich rozmówców. Zdaniem narratora, piękno przyrody dostrzegalne jest w elementach składowych przyrody: w świecie flory i fauny. Drzewa, grzyby i *jeszcze inne rośliny,* tworzą świat przyrody wyjątkowy i piękny. Piękno przyrody - zdaniem młodego narratora - tkwi w jej różnorodności. Można zakładać, że Krystian uzmysławia sobie, że przyroda to połączony system różnorodnych gatunków roślin i zwierząt. Wprowadzenie do przyrody jakiejkolwiek dysharmonii groziłoby konfliktem wewnętrznym i rozregulowaniem ścisłej jedności przyrodniczej. Zdaniem chłopca, każdy element świata przyrody jest jednakowo potrzebny.

O wartości piękna dostrzeganej w przyrodzie opowiada także Paweł. W celu ilustracji przedstawiam fragment wypowiedzi chłopca:

Paweł (wieś):

B. Co myślisz o przyrodzie, jaka ona jest?
P. @Piękna@
B. Dlaczego piękna?
P. *((rozglądając się po sali)) (hmm) (7) ((zagryzając usta)) bo jest ciepł:o (7) są drzew:a (3) krzak:i piękne i wszystko w przyrodzie jest takie piękne (2) ż:e nieraz to śmiać mi się chce aż.*

Powyższy fragment narracji ukazuje, że piękno przyrody ukryte jest w bogactwie, pełni i różnorodności gatunkowej. Można przypuszczać, że piękna przyroda w interpretacji jednego z moich rozmówców, wyzwala w nim przyjemne poczucie zadowolenia.

Laura i Irmina opisując przyrodę, dostrzegają w niej wartość piękna. Posłużę się dwoma fragmentami wywiadów:

Laura (miasto):

B. Lubisz przyrodę?
L. Lubi:ę dlatego (2) że jest taka piękn:a.
B. A co w niej jest pięknego?
L. Ż:e ciągle coś odkrywamy nowego i inne pory roku się zmieniają. Raz jest ciepło, czasem zimno (3). Cza- czasem tak pada, ż:e nic nie widać przez szyby, ale wtedy tak mi się te krople podobają i one są wtedy najpiękniejsze i to na nie patrzę, a potem jak wyjdę z autobusu (2) t:o na to co @za szybą było@.
B. (yhy)
L. Ale to jest piękne, bo nie wiem, jak będzie tak naprawdę dziś (2) a- albo już jutro.

Irmina (miasto):

B. Co myślisz o przyrodzie?
I. ((opierając dłonie o uda)) Myślę (2) że przyroda jest piękn:a (2) ((opierając dłonie o boki krzesła)) najfajniejsza chyba ze wszystkich @ innych rzeczy @.
B. A co w niej jest najfajniejszego?
I. ((rozglądając się po sali)) Najpiękniejsze dla mnie są pory rok:u (2) bo tak zawsze ((spoglądając w okno znajdujące się po lewej stronie dziewczynki)) każda pora roku przynosi coś nowego.

W opinii narratorek, przyroda jest piękna, ponieważ umożliwia *odkrywanie czegoś* nowego. Wydaje się, że dziewczynki mają na myśli zmieniające się cyklicznie pory roku oraz charakterystyczne dla nich stany pogodowe. Fragment narracji Laury ukazuje, że respondentka jest zafascynowana nieprzewidywalnością aury pogodowej. Można zakładać, że dziewczynka stara się wykorzystać każdą wolną chwilę na podziwianie piękna świata przyrody. Nawet w trakcie podróży autobusem w deszczowy dzień, moja narratorka zachwyca się pięknem natury, oglądając przezroczyste krople deszczu spływające po szybie pojazdu. Analiza

wywiadów z respondentami sądzić, że wystarczy chwila kontemplacji, zatrzymania się w codziennym zabieganiu i nadmiarze obowiązków, by móc dostrzec to, co w przyrodzie jest wyjątkowe i piękne jednocześnie. Jak twierdzi Heller, wspominania kontemplacja wymaga całościowego zaangażowania zmysłów. Za autorem (1992, s. 134-135), czytamy: „Przyroda jest to to, co dostrzegamy w zmysłowej percepcji", zaś „(…) świadomość zmysłowa sprawia, że doświadczamy całościowego zdarzania się przyrody". Piękno przyrody, pozwala otworzyć drzwi doświadczeniu, czyniąc je pełnym. Jednak należy pamiętać, że przyroda to jakość nietrwała i przemijająca, „Nie da się jej zatrzymać, by się przypatrzeć" (Heller 1992, s. 135).

1.2. Brzydota: *Jakby nie było tego bloku, to by było ładniej*

Estetyką brzydoty zajmowali się m. in.: Umberto Eco (2007) i Romecka-Dymek, Gałkowski (2016). Jednak mimo istnienia wielu opracowań dotyczących brzydoty, problematyka ciągle czeka na szczegółowe opracowania. Jak wyjaśnia Eco (2007, s. 8), przez lata estetyka była interpretowana jako przeciwieństwo piękna lub jego brak. Do XIX w. nie pisano wzniosłych dzieł na temat brzydoty i nie głoszono na jej temat obszernych dysput. Jak podaje Ewa Wojtyniak-Dębińska (2016, s. 23), dopiero z początkiem XIX w. zaczęto definiować brzydotę jako odmienną kategorię estetyczną. Sztuka i literatura obfitowały wówczas w „szpetne przedstawienia" kontrastów tego co piękne i dobre.

Władysław Tatarkiewicz (2005, s. 439-440) w dziele: „Dzieje sześciu pojęć" opisuje brzydotę w wiekach wcześniejszych. Autor traktuje wiek XVII i XVIII, jako czas przeobrażeń w filozofii i sztuce, czas, kiedy podważano obiektywność piękna oraz jego istotę polegającą na właściwym układzie i symetryczności części. XVIII - wieczna krytyka piękna przyczyniła się do kwestionowania Wielkiej Teorii Piękna. Deliberowano, czy piękno jest wartościową jakością jak ustalono wcześniej, zatem czy jest warte, by stawiać je za cel sztuki i procesu tworzenia dzieła.

Ustawiczne powątpiewanie w wartość piękna oraz negacja jego istoty, ciągłe próby odpowiedzi na pytania o różnice pomiędzy tym co piękne, a tym, co brzydkie, pomogły zakreślić definicję brzydoty. Interpretowano ją jako samodzielną kategorię estetyczną, widzianą przez pryzmat: choroby, rozkładu ciała, biedy ludzkiej i głodu. Jak wyjaśnia Wojtyniak-Dębińska (2016, s. 26), obrazy brzydoty zapadają trwalej w pamięci niż wizje piękna. Koncepcja brzydoty zyskała na popularności z racji swojej naturalności i powszechności. Ludzkie cierpienia, przemijalność i śmierć są bliższe człowiekowi, bardziej

naturalne i nieuchronne, przez co, wskazuje Appolinaire (Tatarkiewicz 2005, s. 169), „Brzydotę lubimy dziś równie jak piękno". Z powyższego cytatu wynika, że brzydota z racji swej powszechności zyskała na popularności. Wydaje się, że ta niepokojąca estetycznie tendencja, może posiadać także inne źródło. Piękno kojarzy się z doskonałością: formy, barwy, zapachu[85], smaku. To jakość, która choć wyjątkowa i nietuzinkowa, bywa ulotna. Z uwagi na kruchość doskonałości piękna, skupia uwagę człowieka na chwilę, na czas, w którym istnieje. Podobnie zachwyt wywoływany odbiorem dzieła sztuki trwa krótko. Poszukiwano zatem jakości, która podczas kontemplacji dzieła, pozostanie z odbiorcą na dłużej. Przyjęto, że wartość skupiająca uwagę odbiorcy na dłużej, wywołuje większe wrażenia zarówno w ciele, jak i duszy. Taką rolę zaczął pełnić wstrząs. Odczuwanie tych dwu jakości: zachwytu i wstrząsu ukrytych w pięknie i brzydocie stanowiło przedmiot rozważań estetyki i psychologii (Wojtyniak-Dębińska 2016, s. 24). „Obcość" w kontakcie z brzydotą zawartą w dziele, zdaniem Mieczysława Wallisa (1968, s. 185-209), to uczucie, które pojawia się na początku bezpośredniego obcowania z przedmiotem. Kolejne emocje i odczucia odbiorcy, kierują go w stronę „intensywnego zadowolenia", uczucia przewyższającego krótkotrwały zachwyt nad dziełem pięknym.

Zrewolucjonizowanie sztuki i ubogacenie jej o elementy wstrząsające, niesamowite, katastroficzne, jest widoczna w przedstawieniach teatralnych, rzeźbie, malarstwie, poezji i kinie. Przedmioty, nacechowane ujemnie estetycznie, o których mówi się, że są pozbawione piękna, prezentowane w formie dzieła artystycznego są społecznie akceptowalne, choć cieszą się małą popularnością wśród przeciętnych odbiorców. Odmiennie bywa w przypadku przedmiotów brzydkich w naturalnym otoczeniu człowieka. Człowiek działający w myśl zasady: „otaczam się tym co piękne i dobre", wybiera to, co potocznie „cieszy oko", bowiem rzeczy mało estetyczne, jak wyjaśnia Minczewa-Gospodarek (1996, s. 5), działają na człowieka odpychająco, wzbudzając antypatię. Rzeczy, które zadowalają człowieka zmysłowo i mentalnie, wykluczają ujemne wartości przedmiotów. Natomiast przedmioty wartościowane ujemnie, jak opisuje Minczewa-Gospodarek (1996, s. 26), „(…) [człowiek] neutralizuje przez wyparcie ich na margines świadomości, co bynajmniej nie znaczy, że elementy brzydoty nie odgrywają żadnej roli w estetycznej percepcji świata". Człowiek preferujący konkretne przedmioty, wybiera te, które mu najbardziej odpowiadają, zazwyczaj dokonuje wyboru na podstawie ich wyglądu.

[85] Zapach w interpretacji Duttona (2019, s. 33, 345-354), nie jest podstawą dojrzałej i głębokiej tradycji sztuki. Niemniej, była to zasadnicza wartość niezbędna do przetrwania w okresie prehistorii. Ponadto, autor definiuje zapach jako „źródło intensywnej estetycznej przyjemności".

Analiza narracji dziecięcych, do których wykorzystałam także zdjęcia najpiękniejszych miejsc w przyrodzie wykonane przez badanych uczniów, pozwoliła mi dostrzec, że jedynie nieliczni badani przypisują przyrodzie wartość brzydoty. Można przypuszczać, że moi rozmówcy są świadomi, że działania destrukcyjne człowieka wobec przyrody, zakłócają jej naturalne piękno i harmonię. Posłużę się kilkoma fragmentami wywiadów:

Marika (miasto):

B. Jak ci się wydaje czy są osoby, które nie lubią przyrody?
M. (yhy) ((twierdzące ruchy głową))
B. Jakie są to osoby?
M. No czasami jak wychodzę na dw:ór, t:o widzę jak są różne rzeczy powyrzucane i:i po prostu w niektórych miejscach jest tak brzydko, bo są wszystkie śmieci porozrzucane na trawie.

Ania (wieś):

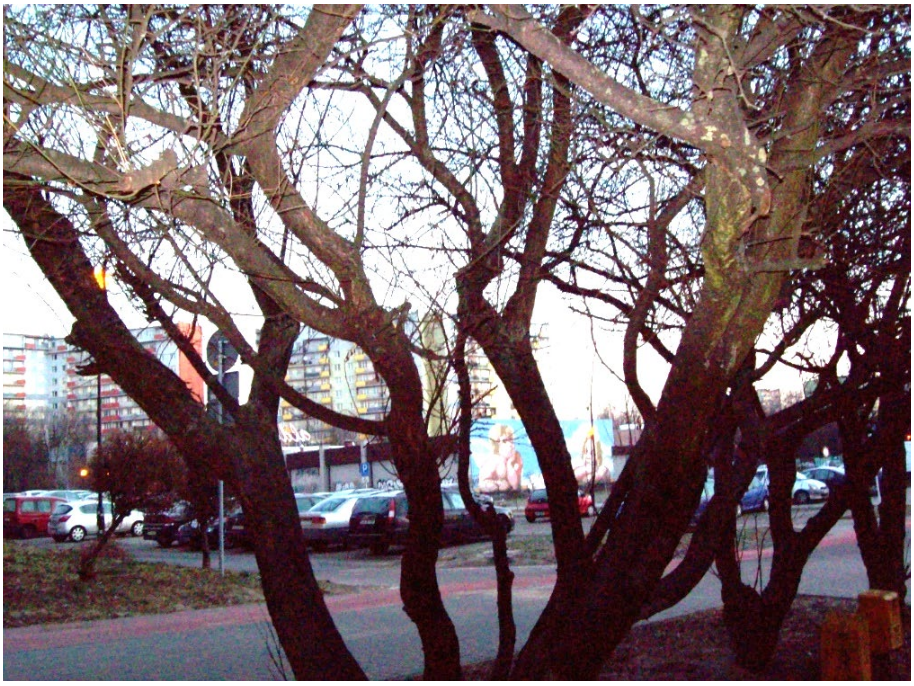
B. Co sądzisz o przyrodzie?
A. Lubię ją (2) lubię sprzątać świat.
B. Kiedy sprzątasz świat?
A: @ T:ak @ A najbardziej lubię (2) najbardziej lubię t:o jak jest posprzątane to wtedy (3) bo czasami (yyy) brzydko pachnie jak jest tak brudno na świecie (2) no to wtedy (2) na przykład u babci jak jeździmy na rowerach z siostrą to czasem bierzemy taki worek po zakupach (2) no i:i (2) no i:i sprzątam:y.

Powyższe fragmenty wywiadów wskazują, że pewne elementy przyrody w otoczeniu narratorów nie są atrakcyjne estetycznie. Wydaje się, że wynika to z bezmyślnego działania człowieka, który zaśmieca otoczenie, nie zastanawiając się nad konsekwencjami swojego zachowania. Ania aktywnie angażuje się w działania mające na celu poprawę stanu przyrody. Oprócz projektów proekologicznych prowadzonych w szkole, moja rozmówczyni sprząta najbliższe otoczenie z własnej inicjatywy. Aktywności podejmowane przez Anię, można interpretować w kategorii mądrej i odpowiedzialnej odpowiedzi na krzywdzące zachowania ludzi wobec przyrody. Swoją postawą i narracją, daje dowód na to, że brzydota przyrody jest konsekwencją niszczycielskiej i nierozsądnej działalności „homo faber".

Analiza wywiadów, do których wykorzystałam zdjęcia najpiękniejszych miejsc w przyrodzie, pozwoliła mi na odkrycie pewnej zależności. Wydaje się, że respondenci pochodzący ze środowiska miejskiego częściej wykazują niezadowolenie z wykonanych zdjęć. Można zakładać, że wynika to z charakteru terenu miejskiego. Zauważyłam, że badani uczniowie, chcąc sfotografować atrakcyjne miejsca, fotografowali obiekty nieprzyrodnicze, znajdujące się w przestrzeni miasta. Wówczas, przyrodę mającą stanowić temat przewodni

zdjęć, określano jako *brzydką* lub *mniej fajną.* Badane dzieci uczęszczające do szkoły znajdującej się w mieście, chciały wykonać zdjęcia „prawdziwej przyrodzie”, pozbawionej wytworów pochodzących z działalności człowieka. Niektórzy respondenci fotografowali obszary położone z dala od miejsca zamieszkania. Opisany zabieg miał przyczynić się do zwiększenia atrakcyjności sfotografowanych miejsc. Jednak większość respondentów przypisujących przyrodzie wartość brzydoty, sfotografowała w otoczeniu te miejsca, które powstały po znacznej ingerencji człowieka.

Przykładowe fragmenty wywiadów wraz z autorskimi zdjęciami najpiękniejszych miejsc w przyrodzie respondentów, dla których przyroda w mieście interpretowana jest jako mało estetyczna, *brzydka, mniej ładna* prezentuję poniżej:



Fotografia 8. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Krystian, miasto)
Źródło: opracowanie własne.

Krystian (miasto):

K. Specjalnie zrobiłem tu- tutaj zdjęcie (3) zrobiłem tutaj b:o bo ni- nie widziałem nigdy więcej takiego drzewa (2) któro ma bardzo dużo (3) pni.
(…)
K. (yyy) n:o t:o (2) n:o trochę mi tutaj psuje ((wskazując na zdjęcie)) te dwa ludzik:i ((malowidła na ścianie budynku)) (3) takie brzydko tak wyszł:o (3) przez te samochod:y (3) (paki) (3) oraz ta ulica (3) psują tak bardziej (2) tu powinna być ziemia.

Prawdopodobnie Krystian dostrzega, że atrakcyjność przyrody sfotografowanej jest zagłuszona przez „dzieła rąk ludzkich": graffiti na ścianie budynku, samochody zaparkowanymi na parkingu znajdującym się przy szkole. Odnoszę wrażenie, że badany chłopiec sądzi, że wytwory człowieka: *psują tak bardziej* przyrodę, natomiast ich miejscu powinna zajmować przyroda prawdziwa, najczystsza: *(...) tu powinna być ziemia.*



Fotografia 9. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Irmina, miasto)
Źródło: opracowanie własne.

Irmina (miasto):

B. Czy jest coś, co byś chciała zmienić w tym miejscu?
I. Myślę (2) @ ż:e jakby nie było tego blok:u to by bardziej ładnie wyglądało @ a tak nieładnie wygląda.

O niskiej atrakcyjności przyrody sfotografowanej w przestrzeni miejskiej opowiada także Mariusz (miasto):



Fotografia 10. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Mariusz, miasto)
Źródło: opracowanie własne.

Mariusz (miasto):

B. Opowiedz co się znajduje się na zdjęciu?
M. Drz:ew:o (2) i:i jakoś całkiem przypadkow:o bl:ok (2) tut:aj ((wskazując na bloki na zdjęciu)) (2) tr:aw:a jak wcz:eśniej.
B. Jaka jest przyroda na tym zdjęciu?
M. N:o z:z bl:okiem (2) t:o nie wyszł:o to ładni:e (2) dla prz:yrod:y (…) (hmm) (3) n:o al:e nie wyszło mi zdjęci:e (2) b:o blok:i i:i t:u i:i tu ((wskazując na bloki na zdjęciu)). (…) *O:o tu ((wskazując na zdjęcie)) takie d:uż:e drz:ew:o (2) i:i tu pamiętam (2) ż:e była tak:a (2) kr:at:a ż:eb:y ni:e wejść (2) al:e jest w niej dzi:ur:a (3) też nie pasuje.*
(…)
M. Ni:e podob:a mi się też (2) ż:e t:u śmi:eci:e jaki:eś leż:ą (3) n:o a podoba mi się t:o ż:e tu s:ą (2) ż:e jest trochę drz:ew.
B. Co czujesz, patrząc na to zdjęcie?
M. N:o ż:e to nie jest d:o końc:a przyrod:a (3) n:o ż:e są drz:ew:a (2) tr:aw:a al:e na tl:e blok:ów (2) nie wygląda jak prawdziwa przyrod:a.

Seria zdjęć wykonanych przez chłopca, ukazuje elementy świata przyrody na tle przestrzeni miejskiej. Z wypowiedzi Mariusza wynika, że chłopiec nie jest zadowolony z wykonanych zdjęć. Opisuje jedno z nich słowami: *(…) nie wyszło mi to zdjęcie, bo bloki i tu i tu.* Wydaje się, że narrator ubolewa nad faktem, że sfotografował przyrodę, w której zauważa

dużo elementów działalności człowieka. Można przypuszczać, że ujemna wartość estetyczna przyrody uwiecznionej na fotografiach, jest zależna od elementów infrastruktury miejskiej opisywanych przez respondenta: szarych bloków mieszkalnych studzienek kanalizacyjnych, czy też odpadów zanieczyszczających pobliski trawnik. Wysiłek włożony w sfotografowanie przyrody, nie przyniósł, jak się wydaje, pełnej satysfakcji badanym uczniom.

Zdjęcia respondentów ukazują zubożałą przyrodę miejską na tle bloków, parkingów, kontenerów na śmieci. Nie są to kadry, które zadowalają młodych eksploratorów przyrody. Badane dzieci są świadome, że otoczenie miejskie ograniczyło im możliwość wykonania zdjęć *czystej przyrodzie*, na co wskazuje Krystian. Wrażliwość dziecka na zakłócenie harmonii przyrody przez działalność człowieka, może świadczyć o wysublimowanym guście estetycznym, zamiłowaniu do piękna oraz tęsknocie za dziewiczą przyrodą - pierwotnym środowiskiem życia człowieka.

1.3. Wzniosłość: *Jest jedną z najważniejszych rzeczy na ziemi*

Pojęcie wzniosłości zawiera w sobie szlachetność uczuć, dążeń i działań człowieka. Wzniosłość kojarzy się zazwyczaj z czymś pozytywnym, jednak współczesne potoczne rozumienie pojęcia, skłania czytelnika do interpretowania jej w kategorii cechy negatywnej przypisywanej komuś nadzwyczaj dumnemu, pyszałkowatemu, nieuznającemu racji drugiego człowieka. Jak wyjaśnia Tatarkiewicz (2005, s. 200), pojęcie wzniosłości ukształtowało się jeszcze w czasach starożytności, stanowiąc synonim słów wielkość, powaga, szlachetność.

Wzniosłość, w myśl rozważań estetycznych Kanta, to wartość estetyczna o charakterze bezcelowym oraz niepodległym względem sądów logicznych. W ujęciu Kanta (2004, s. 140), wzniosłe jest to, co: „(…) w porównaniu z czym wszystko inne jest małe". I dalej (Kant 2004, s. 135): „(…) uczucie wzniosłości łączy się bowiem z pewnym, związanym z oceną przedmiotu charakterystycznym poruszeniem umysłu (…)". Autor wskazuje, iż zarówno wzniosłość jak i piękno posiadają cechy wspólne i rozbieżne [86]. W „Krytyce Władzy Sądzenia" (Kant 2004, s. 130), filozof z Królewca pisze: „Piękno zgodne jest ze wzniosłością w tym, że jedno i drugie podoba się samo dla siebie, a następnie w tym, że jedno i drugie nie zakłada sądu zmysłowego

[86] Podobną tematykę rozważań podejmuje Edmund Burke'a. Irlandzki filozof nie odpowiada na pytanie, czym jest wzniosłość, skupiając się w swych refleksjach nad źródłem powstawania wyobrażenia o wzniosłości. Dystans od przedmiotu doświadczanego powoduje, że obiekty wywołujące w nas strach, ból, lęk, widziane z oddali, generują w człowieku uczucie wzniosłości. Burke podkreśla, iż wszelkie niebezpieczeństwa, które mają wywołać wzniosłość, muszą utrzymywać się w przestrzeni wyobrażeń.

ani logicznie określającego, lecz sąd refleksyjny". Wzniosłość jako wartość estetyczna, odnosi się do unaocznienia ilości, piękno widoczne jest w jakości przedmiotu. Za Kantem (2004, s. 158), czytamy, że wzniosłość kryje się w: „Strzelistych, jakby groźnie wznoszących się skałach, ciężkich piętrzących się na niebie chmurach, nadciągających wśród piorunów i grzmotów (…), burzliwych, bezkresnych oceanach, wysokich wodospadach". Kant (2004, s. 148) dodaje: „Przyroda jest więc wzniosła w tych swoich zjawiskach, których naoczność pociąga za sobą ideę nieskończoności".

Doświadczanie wartości estetycznej, wyzwala u odbiorcy specyficzne zachowania. Wzniosłość przejawia się w: „(…) nagłym zahamowaniu sił życiowych, a następnie równie nagłym ich przypływie, co sprawia, że jako wzruszenie nie wydaje się ona grą, lecz poważnym zajęciem wyobraźni […]. A ponieważ umysł jest tu przez przedmiot tylko pociągany, ale na przemian także stale odtrącany, upodobanie we wzniosłości zawiera nie tyle pozytywna rokosz, ile raczej podziw lub szacunek, tj. zasługuje na nazwę „rozkoszy negatywnej" (2004, s. 131-132). Odczuwanie wzniosłości opisuje także Mirosław Żelazny. Za autorem (1993, s. 148) czytamy: „(…) Odczuwamy, że doświadczyliśmy czegoś, co nas - jako istotę empiryczną - niewymiernie przekracza".

Wielkość i wyjątkowość przyrody opisuje w swych refleksjach Kant. W „Krytyce władzy sądzenia" filozof z Królewca (2004, s. 136) pisze: „Wzniosłym nazywamy to, co absolutnie wielkie", trudne do porównania z czymkolwiek innym wśród przedmiotów tej samej kategorii. Przedmioty wzniosłe, wzbudzają podziw z racji swojej majestatycznej formy oraz rozmachu dzieła stworzenia. Wzniosłość przedmiotu wzbudza unikalny rodzaj szacunku, zachwytu, zaskoczenia, oczarowania, a wręcz ekstazy.

Wydaje się, że badane dzieci uczęszczające do klasy III, odczuwają wzniosłość w kontakcie z przyrodą. Świadczą o tym wypowiedzi badanych osób:

Irmina (miasto):

B. Powiedz mi o swoich uczuciach do przyrody.
I. No, bar, (yyy) ten, bardzo lubię <u>przyrodę</u> i (yyy) przyroda dla mnie jest super ((spoglądając w okno)) (4) bo przyroda jest jakby najważniejszą częścią na świecie (2) b:o najwięcej jest przyrody (4) i:i po prostu nie (2) nie można tej przyrody ominąć (3) bo ona jest wszędzie tak jakby ta przyroda.

Konrad (wieś):

B. Co myślisz o przyrodzie, jaka ona jest?
K. (hmm) (4) duża.
B. Opowiedz mi o tym proszę.

K. Ona sama jest d:uż:a @ (yyy) i:i jest największa (2) b:o nic nie ma większego od niej (2) zawsze ona jest i jest wszędzie (2) b:o jest w ogródku (3) i:i lesie (4) i:i w polu jest i nawet w domu na (yyy) ˚jak to się nazywå parapecie (2) ˚przypomniało mi się w końců .

W opinii moich rozmówców przyroda jest wszechobecna. Można ją odnaleźć w ogrodzie, w lesie, na polu, na parapecie okna. Powszechna obecność przyrody, sugeruje dzieciom, że jest sferą ważną w życiu człowieka: *bo najwięcej jest przyrody.* Siła i potęga przyrody, mogą mieć wpływ także na odczuwanie pewnego rodzaju lęku. Należy domniemywać, że badani uczniowie, których wypowiedzi przyporządkowałam do opisywanej kategorii wartości estetycznej, dostrzegają wzniosłość matki ziemi, doceniając jednocześnie jej dostępność oraz bliskość w relacji z człowiekiem.

W wypowiedziach narratorów dotyczących przyrody wielokrotnie pojawia się wątek zjawisk atmosferycznych. Niektóre skutki wydarzeń pogodowych odczuwane są przez respondentów jako trudne, wywołujące lęk i panikę. Poniżej prezentuję przykładowe fragmenty wypowiedzi uczniów:

Konrad (wieś):

B. Jaka jest przyroda według Ciebie?
K. (4) jest zachwycająca i boję się jej czasami.
(…)
B. Dlaczego jest zachwycająca?
K. B:o jest ogr:omn:a i jest wszędzie (2) naokoło nas.
B. Dlaczego się jej boisz?
K. Na przykł:ad teg:o (3) pająków ostatnio widziałem wy- w tym (2) jak byłem za granicą to widziałem tarantulę <u>jadowitą</u> (yyy) alb:o (2) ż:e drzewo spadło na drogę i nam popsuło <u>samochód.</u>

Bruno (wieś):

B. Czy jest w przyrodzie coś, czego nie lubisz, co chciałbyś zmienić?
Br. (hmm) Mocny taki wiatr.
B. Nie lubisz?
Br. Ni:e ((przeczące ruchy głową))
B. A co się wtedy dzieje?
Br. (yyy) N:o właśnie może drzewa zwalać i:i na przykład jak jest wysokie drzewo to może spaść na <u>dach</u> (4) jakiegoś domu albo wyższe.

Nadia (wieś):

B. Czy jest w przyrodzie coś, czego nie lubisz?
N. (…) Nie lubi:ę t:akich drzew wys:okich (2) b:o one się tak chwieją i ja się boję na przykład jest u mnie koło domu tak:i (2) tak:i wysoki (2) wysokie drzewo ((przedstawiając ruchem ręki wysokość drzewa)) i jak wieje wiatr mocny to ono się tak chwieje ((ukazując chwianie się drzewa, porusza ręką)) i ja się boję (2) że spadnie na d:om.

Przedstawione fragmenty narracji, kreślą specyfikę myślenia cechującą znaczną liczbę moich narratorów. Można zakładać, że świat flory i fauny postrzegany jest jako wzniosły. Część moich narratorów odczuwa lęk i niepokój w kontakcie z przyrodą. Lęk pojawia się w sytuacji, gdy człowiek uświadamia sobie, że własnymi siłami i zaangażowaniem nie jest w stanie pokonać przeciwności. Na podstawie wywiadów z respondentami, można domyślać się, że badane dzieci posiadają podobne odczucia. Narratorzy zdają sobie sprawę, że wobec wzniosłości przyrody definiowanej w kategoriach potęgi, siły i wielkości, są jedynie drobnymi, bezbronnymi istotami wyeksponowanymi na działanie wszechmocy przyrody.

Zbliżone konstatacje można odszukać w teorii Burke. Za autorem (Burke 1968, s. 43), czytamy: „[wzniosłość] jest najsilniejszym uczuciem, jakiego umysł jest w stanie doznawać", zaś, co dodaje Grzeliński (2001, s. 140), „(…) towarzyszący mu mechanizm zdziwienia jest połączony ze specyficznym strachem". Odpowiedzią na rozważania Burke'a są słowa Kanta (2004, s. 156): „Dla estetycznej władzy sądzenia może więc przyroda o tyle uchodzić za potęgę, a tym samym za dynamicznie wzniosłą, o ile rozważana jest jako przedmiot wzbudzający lęk". Przyroda w interpretacji moich rozmówców jest silna i nieujarzmiona. Często jej moc i potęga skryta, m. in. w żywiołach, wzbudza szacunek, wzniosłość i niepokój. Stając w obliczu żywiołów przyrody, narratorzy uświadamiają sobie swoją kruchość i małość. Doświadczanie wzniosłości natury, skłania respondentów do dalszej obserwacji i eksplorowania nieokiełznanego świata flory i fauny.

1.4. Tragizm: *Może być tak, że potem przyrody nie będzie*

Tragizm to pojęcie wywodzące się od tragedii. Według Arystotelesa tragedia to utwór wywołujący dwa stany: litości i trwogi. Za starożytnym filozofem (Arystoteles 2006, s. 323), czytamy: „Tragedia jest naśladowczym przedstawieniem akcji poważnej i zamkniętej; (…) ma postać nie opowiadania, lecz działania; wzbudza współczucie i strach przez to oczyszcza te uczucia". Arystotelesowski autorytet oraz ranga wśród myślicieli starożytności spowodowała przyjęcie tej nader enigmatycznej definicji tragedii i skoncentrowanie jej wokół sztuki, z pominięciem samego życia (Tatarkiewicz 1976, s. 14).

Zdaniem Tatarkiewicza (1976, s. 60), tragizm to konflikt jakości aksjologicznych w wyniku, którego jedna z nich ulega zniszczeniu: „Siła, która niszczy nie może być pozbawiona wartości; musi sama przedstawić jakąś wartość pozytywną". Filozof (1976, s. 58), opisuje warunki aksjologiczne, których spełnienie umożliwia powstanie sytuacji tragicznej:

„Tylko tam, gdzie istnieje to, co wysokie i co niskie, szlachetne i prostackie, istnieje coś takiego jak zdarzenie tragiczne".

Kolejną koncepcję tragizmu i tragiczności można odnaleźć w religii chrześcijańskiej. Jedna z największych religii monoteistycznych, neguje tragiczny i katastroficzny obraz świata. Śmierć w Bogu chrześcijańskim przynosi ukojenie, pokrzepienie i odpowiedź na wszelkie niepewności, gdyż Bóg jest Panem Miłosiernym. Tatarkiewicz opisuje sytuację ludzi wierzących i niewierzących w Boga Miłosiernego. Za autorem czytamy (1976, s. 20): „Są jednak ludzie wolni od tragizmu: to, ci co żyją w pewności, że po śmierci jest wieczne istnienie i szczęście. Jeśli przy tym są przekonani, że zasłużyli na szczęście lub że je otrzymają dzięki miłosierdziu Bożemu. Wszyscy inni są tragiczni: bo nie każda pewność ratuje; jest też pewność, że ze śmiercią wszystko się kończy". Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu opisuje wiele sytuacji tragicznych: historię wiernie trwającego przy Bogu Hioba, tragizm decyzji Abrahama, czy też trudny wybór Józefa. Prezentowani bohaterowie, to postaci tragiczne, ponieważ znaleźli się w tragicznym położeniu, z którego nie ma właściwego wyjścia.

Jak wyjaśnia Tatarkiewicz (1976, s. 14), człowiek w obliczu tragizmu, doznaje sytuacji dysharmonii bytu i wartości, gdyż konflikt aksjologiczny tkwi w reakcji człowieka na rzeczywistość, a nie w samej rzeczywistości. Tatarkiewicz pisze o ludzkiej nieuchronności przed tragizmem. Za autorem (1976, s. 14) czytamy: „Nie wolno przypuszczać, że powikłaniu można było zapobiec, że gdyby ten czy ów postąpił inaczej, to nie byłoby katastrofy, wtedy sytuacja nie jest tragiczna". Bohaterów tragicznych charakteryzuje pewien rodzaj głębokiego i nieprzewidzialnego smutku, tzw.: „smutek tragiczny". Smutek w sytuacji tragicznej przychodzi z zewnątrz, jego pośrednikiem jest dusza ludzka, zaś, na co wskazuje Tatarkiewicz (1976, s. 64), „(…) domagają się go postaci i zdarzenia tragiczne".

Analizując wywiady narracyjne zaobserwowałam, że niektórzy moi rozmówcy, dostrzegają w przyrodzie cechy tragiczności. Degradacja przyrody dokonywana przez człowieka w imię postępu cywilizacyjnego, to jeden z kilku aspektów poruszanych przez badane dzieci. Poniżej prezentuję fragmenty wypowiedzi respondentów:

Daniel (wieś):

B. Czy są osoby, które nie lubią przyrody?
D. Tak ((unosząc brwi))
B. Dlaczego można nie lubić przyrody?
D. Bo niektórzy po prostu jej nie lu:bią. Robią różn:e niedobre rzeczy przyrodzie, na przykład palą <u>lasy</u> (2) żeby tam sadzić coś na tej ziemi spalonej i różn:e wydrapują rzeczy na korze.
B. Opowiedz mi o tym.
D. Wszystkie zwierzęta (3) (yyy) giną.

B. Mówiąc o tym, co czujesz?
D. To jest złe.
B. Czy możemy coś z tym zrobić?
D. Możemy trochę im (3) pomóc (2) powiedzieć (2) że przyroda jest dobra, i że trzeba o nią dbać (2) bo może być potem tak (2) że przyrody nie będzie (2) kiedy (2) kiedy ci ludzie wszystko już zniszczą.

Krystian (miasto):

B. Czy przyroda może być niebezpieczna dla nas?
K. To, to to zależy, ((uniesienie brwi)) b:o bo jak lu- ludzie rozwalają przyrodę (2) tną na przykład n:o no to mo- może się bardzo dużo złego stać dla nas (2) dla środowiska o- oraz trzeba dbać o przyrodę dlatego (3) żeby było po pr:ostu wszystko d:obrze.
B. A gdy przestaniemy dbać?
K. To to by wszy- wszystko byłoby brzydkie (2) takie sz:are. Zamiast lasu to już będą śmiec:i (3) zamiast wody czystej to będzie jakiś br:ód.
B. I moglibyśmy tak żyć?
K. Nie ((przeczące ruchy głową)) moglibyśmy dlatego (3) ż: e (3) n:o ż:e człowiek by nie wytrzymał. A drzewa mogą zwię- zwiędnąć (4) bo po prostu (3) (...).

Powyższe fragmenty narracji ukazują antagonistyczne i władcze zapędy człowieka wobec przyrody. Człowiek pragnie przejąć władzę nad przyrodą, by czerpać z niej liczne korzyści, np. zebranie większych plonów na obszarze wypalonym, na którym do niedawna rósł las. Konsekwencją niszczycielskiego procederu zapoczątkowanego przez „homo faber” jest śmierć wielu gatunków zwierząt. Można przypuszczać, że Daniel i Krystian odczuwają, że *niedobre rzeczy* wyrządzane przyrodzie, powodują nieodwracalne straty w świecie roślin i zwierząt. O skutkach negatywnych działań człowieka wobec przyrody opowiada także Anastazja (miasto):

B. A czy my możemy zmienić osoby, które nie lubią przyrody?
A. Możemy @ zmienić @.
B. W jaki sposób?
A. Ż:e trzeba ich po prost:u przekonać (2) ż:e t:e zwierzęta (2) stworzenia różne rzecz:y (2) ż:e jak tak to się zaśmieca całą kulę ziemską (3) a tak to nie będzie źl:e (2) wtedy będzie dobrze.

Prawdopodobne jest, że badane osoby dostrzegają sytuację tragiczną przyrody. Zaśmiecanie i palenie lasów oraz zanieczyszczenie wód przez ludzi, wzbudzają w narratorach niepokój o dalsze losy matki natury. Opowiadając o niszczycielskiej działalności człowieka względem przyrody, narratorzy podkreślają jej wieczny i nienaruszalny charakter. Ponadto, dostrzegłam, że moi respondenci są wrażliwi na krzywdzące poczynania człowieka w stosunku do roślin i zwierząt. Zapytani o negatywne konsekwencje działań ludzkich wobec przyrody,

odpowiadają: *będzie źle, przyrody nie będzie, ludzie wszystko zniszczą.* Mając na uwadze tragiczną koncepcję przyrody opisywaną przez narratorów, należy tym mocniej wierzyć w słowa Antoniego Kępińskiego (1993, s. 14), brzmiące: „Natura jest zawsze mądrzejsza od ludzkich pomysłów".

2. Preferencje i wartości estetyczne uczniów

Preferencje dziecka zależą od wielu czynników: aktualnego stanu emocjonalnego, doświadczeń życiowych, etapu rozwoju, indywidualnych właściwości jednostki, np. temperamentu oraz wartości wyznawanych w środowisku rodzinnym. Paulina Tindera argumentuje (2012, s. 332): „socjologia zwraca uwagę, że ludzkie działania twórcze, emocjonalny stosunek do sztuki, wartościowanie przedmiotów i przeżyć estetycznych są elementem wyuczonym w procesie socjalizacji". Preferencja, jak stwierdzają Arthur i Emily Reber (2002, s. 546), to: „przedkładanie jednej rzeczy nad drugą (…). Wybór takiej a nie innej możliwości". Preferencje utożsamia się z zamiłowaniem, wrażliwością, upodobaniem, zainteresowaniem, skłonnością do robienia czegoś, myślenia w konkretny sposób, górowaniem jednego nad drugim.

Wartości estetyczne w świecie dzieci, nie są traktowane jako stałe jakości. Różnorodne interpretacje wartości estetycznych, zdaniem Horeckiej (2011, s. 193), spotykamy w dziełach Stanisława Ossowskiego, Mieczysława Wallisa, czy Władysława Tatarkiewicza zajmujących się kwestiami aksjologicznymi. Maria Gołaszewska (1984, s. 292-295), definiuje wartości estetyczne jako te, które pojawiają się w chwili percypowania dzieła sztuki bezpośrednio danego odbiorcy. Mają subiektywną naturę, skąd też nie są mierzalne. Niektórzy teoretycy (można do nich zaliczyć autorkę książki: „Zarys estetyki" – Marię Gołaszewską), zaznaczają, że nie można mówić o dziele sztuki wówczas, gdy nie wywołuje przeżycia estetycznego u odbiorcy.

Planując proces badawczy zdecydowałam, że wywiady narracyjne z respondentami wzbogacę o ich narracje dotyczące przyrody przedstawianej na obrazach malarzy polskich z przełomu XIX i XXw. oraz o wypowiedzi dzieci na temat utworzonych przez nich obrazów przyrody z materiałów przyrodniczych i pozaprzyrodniczych.

Przegląd wyników zacznę od zaprezentowania analizy treści obrazów, by następnie przejść do charakterystyki wartości estetycznych odkrytych przez moich narratorów w dziełach

sztuki przedstawiających przyrodę. Kolejną część rozważań poświęcę analizie wartości estetycznych dostrzeżonych przez respondentów w ich autorskich wytworach.

2.1. Próby wartościowania estetycznego dzieł sztuki

Kwestia wartościowania dzieła sztuki to problem różnorodny i wysoce złożony. Przedstawienie poglądów estetyków i filozofów sztuki na ten temat, przekraczają ramy stronicowe pracy, dlatego zdecydowałam się na zaprezentowanie jedynie najważniejszych problemów[87].

Próba zdefiniowania pojęcia dzieło sztuki również nie należy do łatwych zadań, ponieważ istnieje wiele przedmiotów, które można zaliczyć do kategorii dzieł sztuki. Literatura podaje, że niezwykłość wytworu artysty uwidacznia się w problematyczności odpoznawania wartości estetycznych w dziele. Opracowania z zakresu estetyki, opisują dwa skrajne stanowiska odnoszące się do charakteru wartości dzieła artystycznego. Prezentuję je na poniższym schemacie:

Schemat 6. Wartości w dziele sztuki

Obiektywizm aksjologiczny

- wartości przysługują przedmiotom niezalenie od oceny odbiorcy

Subiektywizm aksjologiczny

- wartość nadawana jest przez podmiot, zależy od emocji, upodobań, temperamentu, predyspozycji intelektualnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Białynicka-Birula 2003, s. 64.

Powyższy schemat prezentuje rodzaje istnienia wartości dzieła sztuki. Analizując go, można spostrzec, że badacze tematyki dotyczącej estetyki, poszukują wartości estetycznych w dwojaki sposób. Po pierwsze, starają się odnaleźć i nazwać wartości estetyczne, które tkwią w samym dziele. Po drugie, badają indywidualne reakcje podmiotu na dzieło sztuki. Tego typu

[87] Rozważania estetyków i filozofów sztuki dotyczące wartościowania dzieł sztuki można odnaleźć w pracach: M. Gołaszewskiej: „O naturze wartości estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej", A. Ceynowy, B. Dziemidok, M. Janiak: „Problematyka wartościowania w amerykańskiej filozofii i estetyce XX wieku", B. Kotowa: „Metodologiczny status wartościowań estetycznych w perspektywie antynaturalistycznej".

wartościowanie pozwala przypuszczać, że jeśli reakcja odbiorcy na dzieło sztuki jest pozytywna, wytwór posiada wartość, natomiast negatywna reakcja podmiotu na dzieło, pozwala zakładać, że nie posiada ono wartości estetycznych.

Jak wyjaśnia Gołębiewska (2005, s. 98), postrzeganie dzieł sztuki przez człowieka ma charakter intencjonalny i wysoce subiektywny. Świadoma waloryzacja dzieła przez odbiorcę wpływa na tworzenie i determinuje funkcję znaczeniową wytworu sztuki. Subiektywność sądów estetycznych, zwanych inaczej wartościowaniem estetycznym, w teorii estetycznej Schaeffera (Gołębiewska 2005, s. 99), stanowi o ich niezaprzeczalności i niepodważalności.

Małgorzata Stępnik, analizująca koncepcję sztuki Ossowskiego sugeruje, że wytwór artystyczny staje się dziełem jedynie w oczach konkretnego odbiorcy i dzięki jego percypowaniu. Za Ossowskim (Stępnik 2010, s. 27), czytamy: „(…) tylko dzięki czyjejś postawie psychicznej przedmiot zdobywa lub traci swą funkcję semantyczną". Ossowski dokonuje podziału wartościowania dzieła estetycznego na dwie kategorie. Pierwszą z nich jest ocena przedmiotu sztuki z uwagi na reakcję przyjemnościową wywoływaną u odbiorcy dzieła. Drugim aspektem wartościowania i oceny estetycznej zdaniem Ossowskiego (Stępnik 2010, s. 30), jest: „(…) funkcja przenoszenia myśli na inny przedmiot".

Każdy badacz mający na celu próbę wartościowania estetycznego dzieła sztuki, powinien zastanowić się nad ważkością podmiotu i przedmiotu estetycznego w relacji. Schaeffer wskazuje na istotną rolę podmiotu wartościującego, marginalizując jednocześnie rolę przedmiotu oraz jego charakterystyczne cechy. Filozof sztuki w swoich rozważaniach nie definiuje także tego, co może stanowić przedmiot wartościowania estetycznego. Można zatem przyjąć za Gołębiowską (2005, s. 98), że nie ma przeszkód, by do kręgu przedmiotów wartościowanych estetycznie zaliczyć: przedmioty natury, rzeczy o charakterze użytkowym oraz dzieła sztuki. Badacz zauważa, że nie ma zasadności pozycjonowania rodzajów przedmiotów estetycznych, które najlepiej spełniałyby wymogi wartościowania estetycznego jako specyficznej relacji pomiędzy podmiotem, a przedmiotem wartościowanym estetycznie.

Wartościowanie estetyczne dzieł sztuki, jest trudnym zadaniem dla dziecka, wiążącym się z subiektywnym i uczuciowym sposobem reagowania, w którym znaczącą rolę odgrywają także osobiste odczuwanie, wrażliwość jak i procesy wyobraźni odbiorcy. Należy zakładać, że charakter i intensywność doznań estetycznych są niemierzalne, stąd też badacz nie jest w stanie porównać poziomu doświadczeń estetycznych i wartościowania estetycznego dzieła (Gołaszewska 1984, s. 292-295).

Należy w tym miejscu postawić pytanie o sens badania wartościowania estetycznego dzieł sztuki. Rozwiązanie w tej problematycznej kwestii proponuje Białynicka-Birula (2003, s. 65-66), wskazując na dwa możliwe rozwiązania. Pierwszym z nich jest rozpoznawanie wartości estetycznych za pomocą poznania pozaumysłowego. Taki rodzaj poznania wartości można interpretować jako doświadczanie intuicyjne lub zmysłowe. Według drugiej propozycji: wartość estetyczna jest postrzegana racjonalnie podczas procesów poznawczych. Autorka (2003, s. 65), w swoich rozważaniach podkreśla, że odbiorca dzieła sztuki nie musi znać informacji dotyczących samego dzieła: czasu oraz miejsca jego powstania czy kontekstu historycznego, by móc dostrzec w nim wartości estetyczne.

Zasadne zdaje się opisanie istotnego warunku definiującego dzieło sztuki. Gołaszewska (1986, s. 79-94) w dziele: „O naturze wartości estetycznych…", pisze o konieczności minimalnego istnienia wartości estetycznej i artystycznej niezbędnych do tego, by określić dzieło mianem dzieła sztuki. Należy doprecyzować, że o dziele sztuki mówimy nawet wówczas, gdy wskazane wartości nie występują z taką samą intensywnością w dziele.

O wyjątkowości i specyficzności dzieł sztuki pisze także Dutton, autor dzieła: „Instynkt sztuki". Za autorem (Dutton 2019, s. 26), czytamy: „Dzieła sztuki są najbardziej złożonymi i zróżnicowanymi z ludzkich osiągnięć, aktami twórczymi wolnej woli i świadomej realizacji. Tworzenie sztuki wymaga racjonalnego wyboru, intuicyjnego talentu i najwyższego poziomu wyuczonych, a nie wrodzonych, umiejętności (…). Dzieła sztuki natomiast skłaniają się ku osobistej ekspresji, która nadaje im olśniewającą różnorodność (…). Cechą sztuki jest specyficzność. Łączy ona tradycje, gatunki, osobiste doświadczenia artysty, fantazje, emocje, dokonuje ich fuzji i poddaje przekształceniu w wyobraźni estetycznej".

Konkludując powyższe rozważania należy domniemywać, że dzieło sztuki może być oceniane w kategoriach dużej wartości estetycznej, pomimo braku wartości artystycznej. Możliwe, że zaistnieje sytuacja, w której dzieło sztuki charakteryzujące się wysoką jakością artystyczną, będzie posiadało minimalną wartość estetyczną. Występowanie wartości estetycznych i artystycznych w jednym dziele i w dużym stopniu zintensyfikowania świadczy o wyjątkowości dzieła, które można nazwać arcydziełem.

W niniejszej części pracy próbuję odpowiedzieć na pytanie o to, czy badane dzieci dostrzegają wartości estetyczne przyrody na obrazach malarzy polskich z przełomu XIX i XXw. Podczas rozmów z dziećmi, zadałam im następujące pytania:

1. *Spośród zgromadzonych obrazów wybierz ten, który najbardziej cię zainteresował.*
2. *Dlaczego wybrałeś ten obraz?*
3. *Co sądzisz o obrazie? Jaki on jest?*
4. *Co czujesz patrząc na przyrodę przedstawioną na obrazie?*
5. *Co zmieniłbyś w tym obrazie? Dlaczego?*

Narratorzy opisujący przyrodę przedstawioną na obrazach artystów mieli bardzo trudne zadanie, dlatego też według mojego uznania, należy im się podziw i szacunek, że podjęli to wyzwanie, dzięki czemu materiał badawczy uzyskany podczas procesu badawczego wydaje się być bogaty. Ponieważ wartościowanie estetyczne dzieł sztuki jest trudne do zbadania i interpretacji, zaś jego konsekwencje nie dotyczą jedynie sfery doznań oraz przeżyć estetycznych[88], przystąpienie do tego zagadnienia jest według mnie absorbujące.

2.1.1. Wybory obrazów - upodobania dzieci

Aspekt treściowy dzieła sztuki: obrazu przyrody, ukazuje sposób postrzegania przez badanego ucznia świata flory i fauny. Prosząc badane dzieci o opisanie obrazów malarzy polskich przedstawiających wizje przyrody, chciałam sprawdzić, czy respondenci dostrzegają wartości estetyczne tkwiące w przedstawionej naturze, czy potrafią je nazwać i dokonać próby interpretacji. Wykaz obrazów ilustrujących przyrodę umieściłam w aneksie (załącznik nr 3). Wybór siedmiu obrazów przedstawiających przyrodę podyktowany był wskazaniami pracownika naukowego z Wydziału Artystycznego UMCS. Poniżej prezentuję preferencje dzieci związane z wyborem obrazu.

[88] Kinga Łopot-Dzierwa (2014, s. 96), analizując skutki oddziaływania sztuki na człowieka, wskazuje także na realizację funkcji społecznej przez sztukę. Zdaniem autorki sztuka tworzy autorski program mający na celu humanizację człowieka. W swym wywodzie odwołuje się także do wymiaru kulturowego interpretowania sztuki, bowiem jej zdaniem sztuka wpływa na „kształtowanie i rozwój osobowości człowieka w zakresach pozaestetycznych". W ujęciu autorki „wymiary pozaestetyczne" sztuki to: samopoznanie, umiejętność prawidłowej orientacji w społeczności jak i znalezienie swojego miejsca w grupie społecznej.

Tabela 19. Wybór obrazu - preferencje dzieci

Autor i tytuł obrazu	Uczniowie	
	ze środowiska wiejskiego	ze środowiska miejskiego
Julian Fałat: „Rzeka wśród śniegów”	brak wskazań	Andżelika, Marcel
Wiktor Korecki: „Maki na łące”	Nadia, Weronika,	Ada, Krystian, Magdalena, Irmina, Laura
Leon Wyczółkowski: „Pejzaż z Podgórza”	Witek, Franek, Krzyś, Konrad, Marek	Małgosia, Anastazja, Mariusz, Jaś
Konrad Krzyżanowski: „Zachód Słońca nad wodą”	Paweł, Bruno	brak wskazań
Władysław Podkowiński: „Dzieci w ogrodzie”	Kasia, Ania, Zosia, Daniel, Wojtek	brak wskazań
Stanisław Dąbrowski: „Kaczeńce w wazonie”	Monika	Marika
Józef Chełmoński „Bociany”	brak wskazań	

Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione w tabeli nr 19 ukazują, że większość narratorów proszonych o wybór obrazu, który najbardziej ich zainteresował, wskazywali pracę Leona Wyczółkowskiego: „Pejzaż z Podgórza” - dziewięcioro respondentów. Obraz Wiktora Koreckiego zatytułowany: „Maki na łące” został wybrany siedmiokrotnie, dwa wskazania padły ze strony dzieci uczęszczających do szkoły umiejscowionej na wsi oraz pięć od narratorów pochodzących ze środowiska miejskiego. Pięcioro badanych uczących się w placówce znajdującej się na wsi wybrało obraz „Dzieci w ogrodzie” autorstwa Władysława Podkowińskiego. Dwoje badanych dzieci opowiedziało się za obrazem Juliana Fałata: „Rzeka wśród śniegów”. Byli to respondenci uczęszczający do szkoły znajdującej się w dużym mieście. Podobnie dwóch uczniów (wieś) wskazało na pracę Konrada Krzyżanowskiego: „Zachód Słońca nad wodą”. Z informacji zawartych w powyższej tabeli wynika, że moje dwie rozmówczynie wytypowały dzieło Stanisława Dąbrowskiego: „Kaczeńce w wazonie”. Na uwagę zasługuje fakt, że żaden z respondentów nie wybrał spośród obrazów, dzieła Józefa Chełmońskiego pt. „Bociany”. Jeden z narratorów - Krystian, wahając się w wyborze pomiędzy obrazem Wiktora Koreckiego „Maki na łące” oraz pracą Józefa Chełmońskiego swój wybór argumentuje:

Krystian (miasto):

K. Ten obraz [„Maki na łące] wybieram (2) b:o na tym drugim [„Bociany”] są ludzie (3) a:a (yyy) a:a do przyrody nie należą ludzie przecież @.

Rozmowę z respondentami rozpoczęłam od poznania ich argumentów przemawiających za wyborem określonego obrazu spośród siedmiu możliwych reprodukcji. Wyróżniłam trzy kategorie argumentów przemawiających za wyborem określonego dzieła sztuki (tabela 20).

Tabela 20. Kategorie argumentów przemawiających za wyborem obrazu

Kategoria	Autor i tytuł obrazu	Argumenty i narratorzy
Dostrzeżenie wartości estetycznych	Julian Fałat: „Rzeka wśród śniegów”	*Bo raczej jest taki ł:adn:y, biały, sp:okojn:y (3) @Podoba mi się @ (4) Mał:o się tu dziej:e. Jest spokojnie* (Andżelika, miasto).
	Władysław Podkowiński: „Dzieci w ogrodzie”	*Bo jest na nim bardzo duż:o ł:adnych kwi:atów i dużo °przyrody°* (Kasia, wieś), *Bo jest taki, bo jest taki kolorow:y. Czuję, że przyroda jest ładna* (Daniel, wieś), *Na tym obrazie przyroda jest bardz:o piękn:a, bardz:o ładn:a, rozwinięt:a. Ta przyroda jest dla mnie bardzo ładna* (Wojtek, wieś).
	Wiktor Korecki: „Maki na łące”	*Jest tutaj bardzo dużo ładnych kwi:atk:ów* (Irmina, miasto), *Ładny i ma w sobie dużo fajnych kolorów i @ po prostu jest ładna pogoda@* (Magdalena, miasto).
	Leon Wyczółkowski: „Pejzaż z Podgórza”	*B:o jest ładn:y, są góry, drzew:a, są krowy* (Witek, wieś), *Ten krajobraz jest piękny i że °mi się podoba°* (Mariusz, miasto).
	Konrad Krzyżanowski: „Zachód Słońca nad wodą”	*B:o są taki:e (yyy) nad morzem, są taki:e, odbija się tak fajnie od wod:y światło i to tak fajnie °wygląda°* (Bruno, wieś), *B:o jest piękny* (Paweł, wieś).
	Stanisław Dąbrowski: „Kaczeńce w wazonie”	*@P:iękn:y@, (4) (hmm), (4) wci:ągając:y tr:och:ę , (3) bardzo kolor:ow:y. B:o b:o ma takie ładn:e °°żółciutkie kwiatki°(4) zieloniutki:e listk:i, różnokolorowe, takie ł:adn:e* (Monika, wieś), *@Jest ładnie namalowany@. (…) Piękny. Taki p:ogodn:y. Te kwiaty takie są piękne* (Marika, miasto).
Czystość/dziewiczość przyrody	Julian Fałat: „Rzeka wśród śniegów”	*B:o (2) dlatego ż:e (yyy)to przedstawia najlepiej prz:yrodę b:o na Antarktydzi:e trudn:o jest się tam dostać* (Marcel, miasto).

	Wiktor Korecki: „Maki na łące”	*B:o jest bardzo kolorowy i ma jest jakby mogę powiedzieć dla mojego wzroku miły bardzo* (Weronika, wieś), *On jest tak:i przyroda (2) bo ma tutaj kwiat:y, drzew:a, krzew:y. Nawet plażę widać* (Krystian, miasto), *N:o b:o jest na nim dużo kwi:atów* (Nadia, wieś), *On jest taki wiosenny. Przedstawia wiosnę* (Laura, miasto), *Z czystą przyrodą kojarzy mi się najbardziej ten* (Ada, miasto).
	Leon Wyczółkowski: „Pejzaż z Podgórza”	*B:o tu są kr:ow:y, drz:ew:a no i t:am ładnie widać ˚ przyrodę ˚*(Franek, wieś), *B:o jest duż:o gór i dużo drzew* (Konrad, wieś), *B:o jest, b:o są po prostu: kr:ow:y, łąk:a i:i dalej jest krajobraz wyżynny* (Krzyś, wieś), *Podoba mi się tak dużo tu jest, góry tu są, zwierzęta s:ą, krówk:i, Bo nie ma ludzi. Wszystko jest co przyroda ˚zrobiła˚* (Marek, wieś), *No bo bo wybrałem ten obraz no bo to natura @* (Jaś, miasto). *Jest krajobrazowy* (Małgosia, miasto).
Doświadczenia z życia codziennego dziecka	Władysław Podkowiński: „Dzieci w ogrodzie”	*Kiedyś moja ciocia miała podobny domek i tam było d:użo drzew i kwiatów i razem je podlewałyśmy jak te dzieci na obrazkie (2) i mi to przypomina* (Zosia, wieś), *Bo tutaj jest tyle kwi:atków no@ i (yyy) czytamy akurat teraz „Dzieci z Bullerbyn” i to mi przypomina też „Dzieci z Bullerbyn”@* (Ania, wieś), *B:o to przedstawia na przykład mni:e i moją mamę i mojego młodszego brata (...)* (Wojtek, wieś).
	Leon Wyczółkowski: „Pejzaż z Podgórza”	*Bo moja babci:a m:a też zwierzęta i j:a lubię do niej przyjeżdżać* (Marysia, miasto).

Źródło: opracowanie własne.

Z informacji przedstawionych w tabeli 20 wynika, że większość badanych dzieci, dokonując wyboru obrazu, kierowała się dostrzeżonymi w przyrodzie wartościami estetycznymi - dwunastu uczniów[89]. Jedenastu respondentów, odwoływało się do dziewiczości i czystości z przyrody. Jeden z badanych chłopców zaznaczył, że zainteresował go obraz „Pejzaż z Podgórza" ze względu na to, że nie ma w nim wytworów człowieka. Oto fragment jego wypowiedzi:

Marek (wieś):

M. Podoba mi się tak dużo tu jest, góry tu są, zwierzęta s:ą, krówk:i, Bo nie ma ludzi. Wszystko jest co przyroda z̊robiłå.

Odkryłam, że czterech narratorów, wybór obrazów części respondentów podyktowany był doświadczeniami z życia codziennego, m. in. lekturą szkolną, czy też wizytą u cioci mieszkającej na wsi. Poniżej prezentuję fragment narracji Zosi:

Zosia (wieś):

Z. Kiedyś moja ciocia miała podobny domek i tam było d:użo drzew i kwiatów i razem je podlewałyśmy jak te dzieci na obrazie i:i mi to przypomina.

Biorąc pod uwagę preferencje dzieci w zakresie wyboru dzieła artystycznego (tabela 19), jak i wyróżnione kategorie argumentów przemawiających za wyborem określonego obrazu (tabela 20), chcę w tym miejscu dokonać charakterystyki dostrzeżonych tendencji i prawidłowości.

Odkryłam, że obraz „Pejzaż z Podgórza" cieszył się największym zainteresowaniem respondentów. Moi rozmówcy w narracjach zwracali szczególną uwagę na dostrzeżone wartości estetyczne, tkwiące w przyrodzie zaprezentowanej na obrazie, czystość namalowanej przyrody nieskażonej ręką ludzką oraz doświadczenia z życia codziennego dziecka, do których uczeń nawiązuje w trakcie narracji. Badane dzieci ze środowiska miejskiego i wiejskiego najchętniej wypowiadały się na temat obrazu Leona Wyczółkowskiego, opisując elementy przyrody dostrzeżone w dziele sztuki. Umiłowanie naturalnej przyrody oraz zwierząt przedstawionych na obrazie, może świadczyć o wysokiej wrażliwości przyrodniczej narratorów oraz o dążeniu do kontaktów z dziewiczą przyrodą bez względu na pochodzenie (wiejskie, miejskie) moich rozmówców.

[89] Szczegółową charakterystykę wartości estetycznych dostrzeżonych przez osoby badane w obrazach malarzy polskich z przełomu XIX i XX w. prezentuję w podrozdziale 2.1.3.

Zaobserwowałam, że obraz „Pejzaż z Podgórza", mógł cieszyć się zainteresowaniem narratorów także z innych powodów. Widoczna różnorodność rzeźby terenu, szeroka gama barw widocznych na reprodukcji, zmienność wyrazów przestrzeni i widoczny na obrazie ruch to, zdaniem Władysława Lama (1966, s. 83), dobry temat do kompozycji przyrodniczej znajdujący aprobatę w oczach odbiorcy dzieła. Ponadto, Dutton, w dziele „Instynkt sztuki", wskazuje na kolejny możliwy czynnik wpływający na preferencje badanych respondentów. Za autorem (Dutton 2019, s. 53), czytamy: „Człowiek w mniejszym stopniu znajduje upodobanie do przestrzeni całkowicie otwartych, płaskich, terenów łąkowych, a lepiej odnajduje się w umiarkowanie pagórkowatych terenach falistych, co sugeruje potrzebę posiadania punktów orientacyjnych". Dodatkowo, można przypuszczać, że monogamiczność interesujących zjawisk na obrazie przyrody oraz wielość narzędzi w rękach artysty, wzbudzają zainteresowanie widza i pobudzają do nieszablonowych i ekspresyjnych wypowiedzi badanych.

Nieco mniej narratorów interpretowało obraz „Maki na łące" autorstwa Wiktora Koreckiego. Większość wyborów (pięć) pochodziło od dzieci ze środowiska miejskiego, opisujących piękno przedstawionej przyrody, mnogość barw oraz czystość natury na obrazie, na którym nie widać obiektów pochodzących z działalności ludzkiej. Przyroda namalowana przez autora, wydaje się dzieciom czymś dostępnym na wyciągnięcie ręki. Wspomnienia, chęć zabawy na łonie przyrody, odczucie „bycia w przyrodzie" namalowanej przez malarza, wyzwalają w respondentach przyjemne doznania, które badacz może zaobserwować podczas narracji.

Troje respondentów pochodzących ze środowiska wiejskiego, wybrało obraz Władysława Podkowińskiego „Dzieci w ogrodzie". Co ciekawe, żaden rozmówca uczęszczający do szkoły umiejscowionej w mieście, nie wskazał obrazu jako dzieła, które zainteresowało go najbardziej. Można domniemywać przyczyn dostrzeżonej prawidłowości. Sądzę, że głównym uzasadnieniem może być pochodzenie środowiskowe dzieci. Wydaje się, że respondenci wychowujący się i przebywający na co dzień w otoczeniu przyrody (dzieci mieszkające na wsi), chętniej podejmują aktywności w naturze, zdobywając jednocześnie większy zasób doświadczeń przyrodniczych, utożsamiają się z postaciami przedstawionymi na reprodukcji. O opisanej prawidłowości świadczą poniższe fragmenty wywiadów:

Wojtek (wieś):

W. B:o to przedstawia na przykład mni:e i moją mamę i mojego młodszego brata jak pracujemy w ogródku naszym.

Zosia (wieś):

Z. Przypomina mi tamt:e dawne czasy, gdy ciocia tam miała wszystko. Ja wtedy też byłam taka mała jak podlewałam. Miałam pięć lat wtedy. Patrząc na ten obraz (2) t:o tak jakbym to ja była @ z ciocią moją i w ogródku byśmy były razem.

Ograniczone kontakty dzieci mieszkających w mieście z przyrodą, wyposażają je w uboższe doświadczenia przyrodnicze, choć nie jest to regułą. Prace wykonywane w przyrodzie: podlewanie kwiatów i grządek, pielenie chwastów, zbieranie warzyw i owoców, nie są częstymi aktywnościami podejmowanymi przez dzieci miejskie, zatem trudniej jest im utożsamiać się z postaciami namalowanymi przez Podkowińskiego, które dbają o roślinność ogrodu. Ponadto, Dutton, opisując eksperymenty badawcze Stephena i Rachel Kaplanów, podaje kolejny powód, mogący warunkować wybór obrazu Podkowińskiego przez moich respondentów. Zdaniem autora (Dutton 2019, s. 55), preferowane krajobrazy są proste, czytelne i spójne. Dodatkowo, przedstawiona na obrazie artysty ścieżka, wzbudza ochotę do eksploracji. Drobny piasek lub delikatny żwir, który wyściela jej powierzchnię, zachęca odbiorcę do chodzenia i zwiedzania. Wydaje się, że dla respondentów, którzy wytypowali obraz Podkowińskiego, elementy przedstawione na obrazie, głównie zieloność roślin ogrodowych, barwność kwiatów, polna ścieżka, wpływa na czytelność widoku przedstawionego, podnosząc jednocześnie atrakcyjność wizualną reprodukcji.

Dwóch respondentów wybrało spośród siedmiu obrazów dzieło Juliana Fałata „Rzeka wśród śniegów". Surowość klimatu przedstawionego na obrazie, spokój i harmonia widoczna w dziele sztuki oraz dziewiczość krajobrazu, mogły stanowić główne przyczyny wyboru obrazu Fałata. Należy podkreślić, że jedynymi narratorami opisującymi obraz „Rzeka wśród śniegów", były dzieci pochodzące ze środowiska miejskiego. Można przypuszczać, dlaczego jedynie dwoje dzieci wskazało obraz Fałata. Zauważalna ubogość zastosowanych barw na obrazie mogły mieć także wpływ na zainteresowanie osób badanych obrazami przedstawiającymi przyrodę w czasie wiosny czy lata („Dzieci w ogrodzie", „Maki na łące", „Pejzaż z Podgórza"). Sądzę, że czas, w którym prowadziłam badania wśród uczniów klasy III (jesień - zima) również mógł mieć wpływ na dokonywane przez narratorów wybory dzieł sztuki. Dziecięca tęsknota za porą wiosenną i letnią mogła odwodzić respondentów od wyboru dzieła Fałata: „Rzeka wśród śniegów".

Obraz Konrada Krzyżanowskiego pt.:" Zachód Słońca nad wodą" został wytypowany jako najbardziej atrakcyjny przez dwóch respondentów: Pawła oraz Bruna uczęszczających do szkoły podstawowej mieszczącej się na wsi. Chłopcy opisując reprodukcję, wskazują na barwność, tajemniczość i piękno poświaty zachodzącego Słońca. Żaden z moich rozmówców

uczących się w mieście nie wybrał obrazu Krzyżanowskiego. Może to świadczyć o tym, że widok zachodzącego Słońca jest bardziej znany i bliski dzieciom, które widzą go na co dzień. Dzieci miejskie, skazane często na sąsiedztwo wysokich bloków mieszkalnych oraz budynków przemysłowych prawdopodobnie nie mają możliwości częstego obserwowania zjawiska zachodu Słońca. Można przypuszczać, że obraz Krzyżanowskiego nie wywołuje w nich aż tak pozytywnych emocji i poczucia bliskości z przyrodą namalowaną przez autora dzieła. W konsekwencji respondenci stronią od wyboru obrazu i prób jego zinterpretowania.

Niewielkim zainteresowaniem wśród moich rozmówców cieszył się obraz Stanisława Dąbrowskiego: „Kaczeńce w wazonie”. Monika, jedna z dziewczynek, która wybrała obraz Dąbrowskiego, podkreśla w opisie, że namalowane kwiaty są ścięte. Nie rosną na łące, polanie czy grządce, natomiast są ułożone w wazonie, co nie zwiększa - zdaniem narratorki - atrakcyjności przyrody przedstawionej przez artystę. Dla ilustracji przytoczę fragment wypowiedzi dziewczynki:

Monika (wieś):

B. Czy jest coś, co chciałabyś na tym obrazie zmienić, co ci się nie podoba?
M. (hmm) T:ak, bym tą brzydką doniczkę wycięła no i:i tak zrobiła, że te kwiatki są zasadzone nie w doniczce:e.

Obecność wytworów ludzkich: wazon, filiżanka, talerz według mnie również przyczyniła się do wskazywania przez respondentów innych dzieł. Oto fragment narracji Mariki:

Marika (miasto):

B. Czy jest coś, co chciałabyś na tym obrazie zmienić, co ci się nie podoba?
M. Chciałabym zmienić tylk:o tą filiżankę i ten talerz. Same kwiaty mi się wydaje, że lepiej wyglądają.

Zdaniem moich rozmówców przyroda na obrazie Dąbrowskiego nie jest czysta i dziewicza. Zakłócenie naturalności i prawdziwości przyrody skłoniło respondentów do dokonywania wyborów innych dzieł sztuki.

Z informacji zawartych w tabeli nr 19 wynika, że żaden respondent nie wybrał do analizy obrazu Józefa Chełmońskiego „Bociany”. Można jedynie przypuszczać, że przeszywający realizm obrazu Chełmońskiego, ukazującego ciężką pracę mieszkańców wsi i trwały związek człowieka z przyrodą, nie przypadł do gustu narratorom. Brudne ubrania oraz stopy postaci przedstawionych na obrazie, chude woły widoczne na drugim planie dzieła sztuki,

czy stonowana gama kolorystyczna, mogły wpłynąć na decyzje moich respondentów. Sądzę, że znaczącym argumentem przemawiającym za wskazaniami uczniów klasy III, była także obecność postaci ludzkich (prawdopodobnie ojca i syna) przedstawionych przez Chełmońskiego, które zdaniem niektórych narratorów - nie należą do przyrody. Zatem pojawienie się dwóch postaci, mogło wpływać na pominięcie wyboru obrazu przez respondentów.

Na podstawie analizy tabel nr 19 oraz 20, można wyciągnąć wnioski dotyczące preferencji przyrodniczo-krajobrazowych narratorów. Z uwagi na nieliczną grupę osób badanych, zaprezentowane wnioskowanie jest zapewne niekompletne i cechuje się subiektywnością. Jednak poniekąd pokrywa się z przypuszczeniami Elizabeth Lyons, której wyniki badań prezentuje Dutton (2019, s. 57-58). Jak zauważa Lyons, preferencje uzależnione są od płci wyborców. Według jej ustaleń respondenci płci żeńskiej wybierają krajobrazy bogate w zielonobarwną roślinność, obfitujące w bogactwo kwiatów i owoców[90]. Wydaje się, że respondenci płci męskiej preferują przestrzenie, w których znajdują miejsca do polowania i eksplorowania terenu. Dobrym przykładem potwierdzającym powyższe założenie, są wskazania obrazu „Pejzaż z Podgórza", który stanowił wybór siedmiu chłopców i zaledwie dwu dziewczynek.

2.1.2. Dostrzeganie treści obrazów

Wiek XIX i XX w malarstwie polskim charakteryzuje się dużą dynamiką. Literatura podaje (Fogler 1997, s. 9; Morawińska 1984, s. 23-35), że „złoty wiek"[91] obfitował w wybitnych artystów, których prace współcześnie są nadal cenione, a przekaz jaki niosą wydaje się ustawicznie żywy i klarowny w percepcji. Malarstwo polskie z pogranicza wieków, charakteryzuje się silnymi związkami z ambicjami rodaków. Janusz Fogler (1997, s. 9), opisując zakres tematyczny dzieł sztuki pochodzących z tego okresu, wymienia: obyczaje szlachty polskiej, powstania narodowe, codzienność życia, piękno ojczyzny, różnorodność świata przyrody.

[90] Zielonobarwną roślinność przyrody, owoce i barwność kwiatów prezentują. Obrazy: „Dzieci w ogrodzie" autorstwa Władysława Podkowińskiego oraz „Maki na łące" Wiktora Koreckiego, preferowane w większości w prowadzonym przeze mnie procesie badawczym przez narratorów płci żeńskiej

[91] Wiek XIX często w literaturze z zakresu malarstwa polskiego opisywany jest jako „złoty wiek".

Wybór reprodukowanych obrazów przedstawiających przyrodę, choć wydaje się być znacznie bogatszy niż w innych okresach rozwoju malarstwa polskiego, nie oddaje pełni heterogeniczności pierwotnej natury, ani kunsztu malarzy, których reprodukcje dzieł sztuki wykorzystałam w badaniach. Przyroda na obrazach tworzonych w „złotym wieku" pełniła ważną rolę dla ducha narodu (Fogler 1997, s. 9-10). Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, dotychczasowe narodowe posłannictwo malarstwa dobiegło końca. Późniejsi artyści tworząc, mogli skoncentrować się w swych dziełach wokół nasycenia ich wartościami estetycznymi i podkreślenia roli formy w dziele.

Poniżej prezentowane tabele (21-26) zawierają dane dotyczące dostrzegania treści obrazów wytypowanych przez uczniów klasy III.

Tabela 21. Elementy obrazu Juliana Fałata: „Rzeka wśród śniegów" dostrzeżone przez uczniów

Elementy obrazu	Wypowiedzi i narratorzy
Śnieg	*Śnieg* (Andżelika, miasto),
Lód	*Góry lodowe* (Andżelika, miasto),
Woda	*Woda w rzece, potok jakiś mały* (Marcel, miasto),
Niebo	*Niebo błękitne takie ładne* (Andżelika, miasto).

Źródło: opracowanie własne.

Z informacji zawartych w tabeli nr 21 wynika, że respondenci wybierający obraz „Rzeka wśród śniegów", dostrzegli wszystkie elementy zimowej scenerii przedstawione przez artystę. Śnieg, lód, woda i niebo ujęte za pomocą metody plenerowej oraz rozjaśnienie palety barw zastosowanych przez Fałata, daje wrażenie głębi, harmonii i wszechogarniającego spokoju. Nieliczni narratorzy wskazujący na dzieło „Rzeka wśród śniegów", zdają się dostrzec umiejętność prezentacji najbardziej wykwintnych zjawisk światła i barwy, co umożliwia włączenie artysty do grona wybitnych malarzy „złotego wieku".

Elementy przedstawione na obrazie „Dzieci w ogrodzie" Władysława Podkowińskiego opisywane przez badane dzieci prezentuje tabela 22.

Tabela 22. Elementy obrazu Władysława Podkowińskiego: „Dzieci w ogrodzie” (1892) dostrzeżone przez uczniów

Elementy obrazu	Wypowiedzi i narratorzy
Kwiaty	*B;o tu są takie śliczne kwiaty a ja bardzo (2) lubię kwiaty i zawsze je podlewam* (Zosia, wieś), *T:utaj jest wielka przyroda, bo (yyy) bo (5) są jest wiele kwiatków, są różne kolor:y* (Ania, wieś), *Kwiatki według mnie są bardzo szczęśliw:e (4) n:o i:i jest dużo bardzo dużo kwiatków* (Wojtek, wieś).
Trawa	*I:i (yyy) ładna trawa, albo mech* (Ania, wieś), *I tutaj jeszcze jest łąka. Widać, że trawa zadbana b:ardz:o (...) Trawa bardzo ł:adn:a* (Wojtek, wieś).
Krzewy	*Jeszcze są takie krz:aki* (Ania, wieś).
Drzewa	*I:i tutaj rosną jeszcze takie drzewa* (Zosia, wieś), *Najwięcej jest tutaj takich listków zielonych i drzewek* (Ania, wieś), *Tutaj drzewko jest bardzo zadbane, że dostarczają wody ludzie* (Wojtek, wieś).
Ogrodzenie	*Jeszcze ten płot* (Zosia, wieś).
Dwoje dzieci	*(...) tu są dwie dziewczynki. Według mnie są tutaj mama i dziewczynka* (Kasia, wieś), *Dla mnie t:o, (yyy) chł:opczyk db:a, podlewa kwiatk:i i:i, dbają o przyrodę* (Ania, wieś), *Ż:e tutaj są dzieci a na innych nie ma °obrazach °I te dzieci dbają o przyrodę, podlewają tutaj kwiatk:i* (Daniel, wieś).
Polna droga, ścieżka	*I:i jeszcze b:o tutaj są taki:e tak:a ładna ścieżka posypana piaskiem* (Zosia, wieś).

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z informacji zawartych w tabeli nr 22, wszystkie elementy obrazu przedstawione przez artystę, zostały opisane w narracjach przez respondentów. Badane dzieci najczęściej zwracały uwagę na barwność i różnorodność roślinności (kwiaty, drzewa), której dogląda dwoje dzieci. Uwagę narratorów przyciągały także soczystozielona, *zadbana* trawa, krzewy rosnące przy ogrodzeniu oraz polna droga pokryta piachem. Znaczna część moich rozmówców dostrzegła dziecięcą wrażliwość ekologiczną, którą zdaniem narratorów wykazują postacie przedstawione w dziele. Jerzy Malinowski (2003, s. 285), definiuje dzieło Koreckiego jako wynik nowego rodzaju świadomości nazywanej „świadomością ekologiczną”. To wynik wspólnoty i jedności człowieka z naturą.

Tabela nr 23 zawiera wykaz elementów dzieła Wiktora Koreckiego „Maki na łące". Prezentuję dodatkowo przykładowe fragmenty narracji moich rozmówców.

Tabela 23. Elementy obrazu Wiktora Koreckiego: „Maki na łące" (brak informacji w literaturze na temat datowania obrazu) dostrzeżone przez uczniów

Elementy obrazu	Wypowiedzi i narratorzy
Kwiaty	*Jest na nim dużo kwi:atów* (Nadia, wieś), *I kwiatuszki, które w przyrodzie występują* (Ada, miasto), *Bo ma tutaj kwiat:y* (Krystian, miasto), *@Taka wielka łąka kwiatów@* (Małgosia, miasto), *Jest tutaj bardzo dużo ładnych kwi:atk:ów* (Irmina, miasto).
Trawa	*Jakaś trawka* (Ada, miasto).
Drzewa	*Altank:a za tymi drz:ewam:i @* (Nadia, wieś), *Są dwa ((wskazując na drzewa na obrazie)) jakby drzewa* (Weronika, wieś), *Są drzewk:a* (Ada, miasto).
Krzewy	*Są krzew:y* (Krystian, miasto).

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki zawarte w tabeli nr 23 ukazują, że badani dostrzegli kilka elementów świata przyrody przedstawionych na obrazie (kwiaty, trawę, drzewa, krzewy). Respondenci najchętniej opisywali kwiaty oraz drzewa widoczne na pierwszym planie dzieła. Jak zauważa Dutton (2019, s. 54), preferencje człowieka dokonującego wyboru obrazu, który przedstawia rozłożyste drzewa, podyktowane są pobudkami atawistycznymi. Zdaniem autora, powołującego się w swych rozważaniach na wyniki testów Orinsa i Heerwagena, przedstawione w dziele drzewa są dla odbiorcy atrakcyjne, bowiem drzewo pozwalało prehistorycznym przodkom człowieka, uniknąć niebezpiecznej dla niego konfrontacji z drapieżnikami. Ponadto, współcześnie drzewa przedstawione w dziele sztuki, w ujęciu Duttona (2019, s. 54), są wyrazem estetycznego wyczucia odbiorcy, zaś przez dziecko, interpretowane są jako świadectwo szczerego zamiłowania do wspinaczek wśród gęstej korony drzewa. Ponadto, wybór obrazu Koreckiego przez narratorów, potwierdzałby kolejną hipotezę, tym razem autorstwa Jaya Appletona, o której wspomina w dalszej części rozważań Dutton (2019, s. 55). Appleton – twórca koncepcji „widoku i schronienia" - twierdzi, że głównym warunkiem atrakcyjności krajobrazu przyrody jest „możliwość widzenia i jednocześnie nie bycia dostrzeżonym". Wydaje się, że potwierdzeniem hipotezy autora jest argumentacja Nadii.

Nadia (wieś):

B. Dlaczego wybrałaś ten obraz („Maki na łącze” autorstwa Wiktora Koreckiego)?
N. N:o b:o ((przykładając stopę do siedziska krzesła)) jest @ takie- taka kryj:ówka (...) @@@ (4) <u>N:o</u> w drzewach jest kryjówka i tam można się wspinać i ukrywać.

Powyższy fragment wypowiedzi dziewczynki ujawnia, że preferuje ona perspektywę, za pośrednictwem której eksploruje krajobraz, równocześnie napełnia ją radością fakt, że może odnaleźć schronienie w gęstych ulistnionych konarach drzew. Odkryłam, że narratorzy w swoich wypowiedziach nie uwzględnili dwóch elementów świata przyrody namalowanych przez Podkowińskiego (nieba oraz zbiornika wodnego). Należy przypuszczać, że pominięcie w narracji opisu nieba może mieć kilka przyczyn. Pierwszą z nich jest fakt, że w życiu codziennym, dzieci rzadko obserwują nieboskłon. Interesuje je zazwyczaj to, co mają w zasięgu rąk i oczu, do czego mogą się dostać i wnikliwie zbadać. Niebo oddalone od dziecka, nie spełnia opisanych warunków. Jest odległe, nieznane, tajemnicze. To z nieba spada deszcz i to w niebie „rodzą się” błyskawice i grzmoty napawające strachem młodych odkrywców.

Woda widoczna w oddali na obrazie artysty nie znalazła się w narracjach badanych dzieci. Studium krajobrazu przepełnione szerokim bogactwem zjawisk, zmienność i płynność elementów przedstawionych, pozwalają odbiorcy dostrzec kontrasty barwne widoczne na obrazie. Pierwszoplanowość zielonobarwnej łąki oraz wielkość dwu drzew skupionych centralnie, mogły skutecznie przyciągnąć uwagę odbiorcy dzieła jednocześnie - w moim przekonaniu - odwrócić uwagę od zbiornika wodnego (możliwe, że jest to jezioro, morze lub staw) znajdującego się w oddali na horyzoncie.

Obraz, który cieszył się największym zainteresowaniem respondentów to dzieło Leona Wyczółkowskiego „Pejzaż z Podgórza”. Wszystkie elementy namalowane przez artystę, zostały dostrzeżone przez badanych uczniów klasy III. Poniżej prezentuję je w tabeli 24.

Tabela 24. Elementy obrazu Leona Wyczółkowskiego: „Pejzaż z Podgórza” (1924) dostrzeżone przez uczniów

Elementy obrazu	Przykładowe wypowiedzi i narratorzy
Niebo	*Jakieś chmury, tu słońce* (Mariusz, miasto).
Góry	*Góry tu są* (Marek, wieś).
Krowy	*Krowy się pasą* (Magdalena, miasto), *Są zwierzętå (*Andżelika, miasto). *Są zwierzęt:a* (Jaś, miasto), *Zwierzęta s:ą, krówk:i* (Marek, wieś).
Las	*<u>Drzewa</u> są* (Mariusz, miasto), *Dużo drz:ew* (Jaś, miasto).

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z informacji zawartych w tabeli nr 24, badane dzieci zauważyły na obrazie: niebo, góry, pasące się na polanie krowy oraz las. Widoczne na obrazie Wyczółkowskiego trzy charakterystyczne moduły krajobrazu przyrodniczego, definiowane przez Lama (1966, s. 129) jako: „(…) poziom terenu, piony wyrastające z niego i dal nieba" tworzące głębię krajobrazu, skutecznie zachęcającą dzieci do ciekawych wypowiedzi słownych i barwnych opisów przyrody, co może definiować moich rozmówców jako odbiorców dzieła wrażliwych na urok i czar natury. Zastanawiające jest, że narratorzy nie wymienili łąki (polany) jako jednego z elementów pejzażu, mimo, że rozciąga się peryferyjnie w dolnej części reprodukcji. Sądzę, że przyczyną tej prawidłowości może być dostrzegalna jedność kolorystyczna (temperatura barw, natężenie barw) oraz harmonia występująca pomiędzy elementami przyrody przedstawionej, tworzących spójny pejzaż, co utrudnia dostrzeganie pojedynczych elementów składających się na całość krajobrazu.

Badani uczniowie - Paweł i Bruno, opisywali przyrodę przedstawioną na obrazie Konrada Krzyżanowskiego: „Zachód Słońca nad wodą". W tabeli 25 prezentuję fragmenty narracji.

Tabela 25. Elementy obrazu Konrada Krzyżanowskiego: „Zachód Słońca nad wodą" dostrzeżone przez uczniów

Elementy obrazu	Przykładowe wypowiedzi i narratorzy
Słońce	*Jest zachodzące słońce* (Paweł, wieś), *Bo jest zachód słońca* (Bruno, wieś).
Woda	*Jest morze* (Paweł, wieś), *Odbija się [słońce] od wody* (Bruno, wieś).

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie uczęszczający do szkoły umiejscowionej na wsi, chętnie dzielili się swoimi spostrzeżeniami na temat elementów przyrody namalowanej przez Krzyżanowskiego. Wymieniając dwa z nich: Słońce i wodę, pomijali w narracjach niebo. Można przypuszczać, że jedno z wyjaśnień tej sytuacji wydaje się prawdopodobnie. Otóż kolorystyka zastosowana do przedstawienia zachodzącego słońca, łuna jasnych żółcieni, pomarańczy i czerwieni, jak i promienie odbijające się od niego, które wydają się tonąć w tafli wody, sprawiają wrażenie jedności przyrody przedstawionej. Mniemam, że narratorom trudno było wydzielić z obrazu niebo, gdyż stanowi ono integralną jedność z wodą oraz Słońcem zachodzącym za horyzont.

Nie ulega wątpliwości, że studium martwej natury może być interesujące i stanowić źródło wielu doświadczeń estetycznych. Jednak w przekonaniu narratorów przyroda pozbawiona życia przez człowieka, nie jest już tak atrakcyjna, jak ta w której tętni życie. Obraz Stanisława Dąbrowskiego „Kaczeńce w wazonie" jako przykład martwej natury dobrze

ilustruje powyższe stwierdzenie. Wszystkie elementy obrazu namalowane przez Dąbrowskiego, zostały wskazane i opisane przez moje dwie rozmówczynie i opisane szczegółowo. Prezentuję je w tabeli 26.

Tabela 26. Elementy obrazu Stanisława Dąbrowskiego: „Kaczeńce w wazonie” (brak datowania obrazu) dostrzeżone przez uczniów

Elementy obrazu	Przykładowe wypowiedzi i narratorzy
Kwiaty	*B:o ma takie ładn:e °żółciutkie kwiatki°. Ma takie zieloniutkie liście* (Monika, wieś), *Są takie kwiaty (3) ładne (3) takie ż:ółte (2) a ja bardzo lubię kwiaty* (Marika, miasto).
Wazon	*Ja bym tę brzydką doniczkę wycięła* (Monika, wieś).
Filiżanka	*Chciałabym zmienić tylk:o tą filiżankę. Same kwiaty mi się wydaje, że lepiej wyglądają* (Marika, miasto).
Talerz	*Chciałabym zmienić ten talerzyk. Same kwiaty mi się wydaje, że lepiej wyglądają* (Marika, wieś).
Cytryny	*J:eszcze <u>te</u> żółte cośki mi nie pasują. Jaki:eś <u>jajka</u> przemalowane na <u>żółto</u>* (Monika, wieś).

Źródło: opracowanie własne.

Narratorzy opowiadając o obrazie Dąbrowskiego, wymieniają jego elementy, które można przyporządkować do dwóch kategorii: elementy przyrodnicze oraz elementy pozaprzyrodnicze. Należy zaznaczyć, że obiekty, które nie należą - zdaniem respondentek - do świata przyrody, czyli: wazon, filiżanka, talerz oraz trudne do zidentyfikowania, a przez co określane jako *żółte cośki* - cytryny, zaburzają harmonię przyrody na obrazie artysty.

Z uwagi na to, że żaden badany uczeń nie wybrał obrazu „Bociany” autorstwa Józefa Chełmońskiego przedstawiającego naturalistyczną wizję polskiej wsi, nie został on poddany analizie treściowej.

2.1.3. Odkrywanie wartości estetycznych w wybieranych obrazach

W otoczeniu człowieka znajduje się wiele przedmiotów, które można wartościować estetycznie. Tworzenie ocen estetycznych nie jest łatwym procesem. Opiera się na założeniach, które z obiektów są piękne, a które brzydkie, które wywołują przeżycia estetyczne nacechowane dodatnio, a które ujemnie. Jak wyjaśnia Gołaszewska (1986, s. 99), każdy rodzaj wartości estetycznej, prezentuje różne wymiary świata, różnorodne sposoby jego

odpoznawania, przyjmowania określonych postaw: konformistycznej lub postawy sprzeciwu. Wartości estetyczne, zdaniem Gołaszewskiej (1986, s. 95), „(…) ujawniając się w sytuacji są zależne od wielu czynników, takich jak: zmysł artysty, przeżycie odbiorcy (w nim tworzy się przedmiot estetyczny), od własności dzieła jako przedmiotu wytworzonego (tworzywo, środki wyrazu), a także od szczególnej wizji świata, jaką przekazuje w dziele artysta, czy też jaką - niezależnie od świadomych zamierzeń artysty, „odczytuje" odbiorca w przedmiocie estetycznym (może on też być ukonstytuowany w oparciu o twory natury)". Za Gołaszewską (1986, s. 96), czytamy dalej: „O ile nauka porządkuje świat, by go dostosować do potrzeb intelektualnych, o tyle sztuka dostosowuje go do potrzeb bardziej złożonych: w grę wchodzą czynniki przenikające się, wzajemnie na siebie oddziałujące, takie jak: uczucia, cechy osobowości, idee, morale, i wiele innych trudnych do nazwania". Powyższe cytaty zaczerpnięte z książki pt.: „O naturze wartości estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej" (1986), pozwalają stwierdzić, że wartości estetyczne posiadają charakter przedmiotowo-podmiotowy, co oznacza, że do ich powstania i dostrzeżenia niezbędne jest spełnienie dwóch kryteriów: istnienie człowieka świadomie poszukującego i zdolnego do skoncentrowania uwagi na sferze artystycznej dzieła i istnienie przedmiotu (dzieła sztuki). Wydaje się, że sytuacja badania spełnia oba wymagania.

Należy pamiętać, że wartościowanie estetyczne wymaga spełnienia jeszcze jednego niezbędnego kryterium, które Anna Mazur opisuje jako wrażliwość spostrzeżeniową. Autorka (2013, s. 63), pisze: „Wrażliwość spostrzeżeniowa jest rozwijana przez całe życie, ale największe szanse na sprawne działanie filtra sensorycznego są wtedy, gdy rozpocznie się stymulowanie wrażliwości percepcyjnej we wczesnym dzieciństwie. Dziecko jest gotowe na odbiór całej różnorodności świata, który dopiero poznaje, wszystko jest dla niego nowe i jednostkowe, wszystko jest ciekawe i możliwe do zaakceptowania". Należy w tym miejscu postawić pytanie, co wpływa w głównej mierze na rozwój umiejętności rozpoznawania wartości estetycznych oraz na samą umiejętność wartościowania dzieł wizualnych. Odpowiedź na pytanie powinna płynąć z ust pedagogów, psychologów oraz miłośników przyrody. Bowiem najlepszym źródłem wrażliwości i kształtowania funkcji percepcyjnych jest naturalna przyroda oraz podejmowane przez dziecko relacje z przyrodą nawiązywane za pomocą zmysłów (Mazur 2013, s. 63). Przeżycie i percepcja estetyczna dziecka, jak wyjaśnia Szuścik (2014, s. 274-275), uzależnione są od aktualnego poziomu rozwoju oraz poziomu zdolności percepcyjnych młodego odbiorcy. Autorka, zwraca uwagę na jednostkowość i subiektywność przeżycia estetycznego dziecka, wskazując na emocje i stany wyjątkowego dziecka w kontakcie z unikatowym dziełem. Biorąc pod uwagę poziom rozwoju młodego człowieka, jak i wielkość

i kunszt artysty i mnogość narzędzi, jakimi posługuje się w twórczym procesie tworzenia dzieła, dziecko nie posiada umiejętności przeniesienia doświadczenia oraz wizji artystycznej twórcy na własne doświadczenia estetyczne. Zdaniem autorki (2014, s. 275), rozwój przeżycia estetycznego rozpoczyna się z chwilą" rozumiejącego spostrzegania". To czas, kiedy dziecko odpoznaje elementy występujące w przyrodzie i obiekty znajdujące się w jego najbliższym otoczeniu. Można przypuszczać, że przyroda to źródło przeżycia estetycznego prowadzące do przeżywania dzieł sztuki. Przeżywanie czy wartościowanie dzieł sztuki, jest trudnym zadaniem dla dziecka, ponieważ wymaga od niego, oprócz umiejętności odpoznawania elementów przedstawionych w dziele, także umiejętności nazywania, rozumienia i interpretacji słownej treści przedstawionych na obrazie. Jest to o tyle umiejętność subiektywna, ponieważ, na co wskazuje Szuścik (2014, s. 276), uwarunkowana jest aktywnością samego podmiotu odpoznającego estetyczną warstwę dzieła.

Analiza wywiadów narracyjnych prowadzonych z wykorzystaniem obrazów malarzy polskich datowanych na przełom XIX i XX w., pozwoliła mi na odkrycie wartości estetycznych dostrzeżonych w dziełach artystów. Poniższa tabela prezentuje rodzaje wartości estetycznych oraz przykładowe fragmenty narracji dziecięcych.

Tabela 27. Kategorie wartości estetycznych w wybranych obrazach

Wartość estetyczna	Autor i tytuł obrazu	Narracja i autor wypowiedzi
Piękno	Wiktor Korecki „Maki na łące"	*(...) piękny jakby to było lato (3) bo w lato nie ma deszczów* (Ada, miasto).
	Leon Wyczółkowski „Pejzaż z Podgórza"	*(...) ten krajobraz jest piękny i że mi się podobå. Lubię go* (Mariusz, miasto).
	Stanisław Dąbrowski „Kaczeńce w wazonie"	*@P:iękn:y @, (4) (hmm) (4) wci:ągając:y tr:och:ę (3) bardzo kolor:ow:y* (Monika, wieś).
	Władysław Podkowiński „Dzieci w ogrodzie"	*Na tym obrazie przyroda jest bardz:o piękn:a, bardz:o rozwinięt:a* (Wojtek, wieś).
	Konrad Krzyżanowski „Zachód Słońca nad wodą"	*@Piękny @* (Paweł, wieś).
Ładność	Leon Wyczółkowski „Pejzaż z Podgórza"	*Ładny i:i ładny* (Franek, wieś).
		B:o jest ładn:y, są góry, drzew:a, są krowy (Witek, wieś).
	Wiktor Korecki „Maki na łące"	*Ładny i ma w sobie dużo fajnych kolorów* (Magdalena, miasto).
	Stanisław Dąbrowski „Kaczeńce w wazonie"	*Są takie kwiaty (3) ładne (3) takie ż:ółte (2) a ja bardzo lubię kwiaty. Mi się tak podoba@. Jest ładnie namalowany@* (Marika, miasto).

	Władysław Podkowiński „Dzieci w ogrodzie”	*Bo jest na nim bardzo duż:o ł:adnych kwi:atów i* <u>*dużo*</u> *p̊rzyrodẙ* (Kasia, wieś), *Te cienie tak ładnie n̊amalowane̊* (Zosia, wieś).
Brzydota	Stanisław Dąbrowski „Kaczeńce w wazonie”	*Tą brzydką doniczkę wycięła no i:i tak zrobiła, że te kwiatki są zasadzone nie w doniczce:e* (Monika, wieś).

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych ujętych w tabeli nr 27, zdecydowana większość respondentów odczuwa piękno przyrody przedstawionej na obrazach artystów polskich z przełomu XIX i XXw. Spośród siedmiu obrazów wybranych przeze mnie do badań, respondenci w pięciu z nich dostrzegli wartość piękna[92]. Najliczniejsza grupa moich rozmówców, opisywała wartość piękna przyrody obrazu Leona Wyczółkowskiego „Pejzaż z Podgórza”. Jedna badana uczennica klasy III, przypisała przyrodzie prezentowanej na obrazie Stanisława Dąbrowskiego „Kaczeńce w wazonie” wartość brzydoty.

Człowiek wykazuje naturalną skłonność do szukania piękna, określaną przez Gołaszewską (1986, s. 81), jako: „tendencja kalotropijna”. Charakteryzuje się podatnością na oddziaływanie otoczenia, a nawet jest przez nie formowana i regulowana. Piękno zaliczane jest w literaturze do wartości prymarnych mocnych[93]. Najogólniej i potocznie piękno rozumiane jest jako wartość estetyczna. Jednak, by powiedzieć o dziele sztuki, że jest piękne, odbiorca musi postąpić zgodnie z zasadą: „oddania sprawiedliwości dziełu”, co może zrobić jedynie osoba posiadająca wachlarz wyjątkowych właściwości[94]. Piękno dostrzegane na obrazach przez moich respondentów, skrywa się w wyjątkowości krajobrazu, ciepłej letniej pogodzie, różnobarwności elementów przedstawionych, czy też heterogeniczności i pełności przyrody ukazującej kunszt artysty i niezwykłość świata flory i fauny. Piękno, wyrażające, zdaniem Gołaszewskiej (1986, s. 120): „(…) ład i harmonię świata, przeświadczenie o jego wyższości i doskonałości (…) pojawia się jako chwila” i trwa jako ułamek sekundy, starając się wyrwać człowieka z ramion monotonii codzienności.

[92] Jeden z obrazów: „Bociany” autorstwa Józefa Chełmońskiego nie został wybrany przez żadnego respondenta.
[93] Podział wartości estetycznych prezentuje M. Gołaszewska w dziele: „O naturze wartości estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej” (1986, s. 107-113).
[94] Gołaszewska (1986, s. 117) do wyjątkowych właściwości człowieka rozpoznającego wartość piękna w dziele zalicza: dystans wobec świata przedstawionego na obrazie, uznanie wyższości świata nad sobą, akceptująca obojętność świata wobec człowieka, ustawiczne poszukiwanie sensu rzeczywistości i natury samego siebie.

Oto fragment wywiadu z Wojtkiem (wieś):

B. Powiedz mi, jaka jest przyrod na tym obrazie [„Dzieci w ogrodzie"].
W. Na tym obrazie przyroda jest bardz:o piękn:a, bardz:o rozwinięt:a, kolorowa, i taka jaśniejąca. Kwiatki według mnie są bardzo szczęśliw:e (4) n:o i:i jest dużo bardzo dużo kwiatków.

Powyższa narracja opisuje piękno natury ukazanej przez Podkowińskiego. Wojtek w swojej wypowiedzi podkreśla bogactwo przyrody, opisywane w kategorii piękna. Dojrzałość, pełność i wielość świata roślinnego obrazu artysty, jest uchwycona za pomocą zmiennych refleksów świetlnych słońca oraz kolorowości światła (Morawińska 1984, s. 34). Irena Kossakowska i Łukasz Kossakowski (2011, s. 21), pisząc o skromnym kadrze przyrody mazowieckiej wsi autorstwa Władysława Podkowińskiego, opisują: „[to kompozycja] o zintensyfikowanych walorach luministycznych, afirmująca piękno natury i jej nieustanną zmienność. Światło przeobraża się tu w kolor, a kolor zostaje utożsamiony ze światłem". Powyższe cytowanie pokazuje, że piękno dzieła opisywanego przez Wojtka, kryje się w wyjątkowej grze świateł i cieni.

O pięknie przyrody dostrzeżonej na obrazie ukazującej martwą naturę, mówi Monika (wieś). Poniżej prezentuję fragment wywiadu z dziewczynką.

Monika (wieś):

B. Co sądzisz o obrazie [„Kaczeńce w wazonie"], jaki on jest?
M. @P:iękn:y@, (4) (hmm) (4) wci:ągając:y tr:och:ę (3) bardzo kolor:ow:y.

Wizja przyrody przedstawionej na obrazie Stanisława Dąbrowskiego znacznie odbiega od pozostałych obrazów wybranych do badań z uwagi na charakter natury. Dzieło „Kaczeńce w wazonie" prezentuje ścięte i ułożone kwiaty kaczeńców, w których tętni jeszcze resztka życia. Mimo dostrzegalnej przez narratorkę inności przyrody Dąbrowskiego, stwierdza, że obraz jest piękny, frapujący i bardzo kolorowy.

Ciekawą kwestią jest fakt, że żaden respondent nie wskazał obrazu Juliana Fałata jako dzieła, w którym dostrzegł wartość piękna. Jak zauważa Dutton (2019, s. 64), motyw mroźnego, ośnieżonego krajobrazu w sztuce, prowokuje do skojarzeń interpretujących zimowy pejzaż jako groźny czy złowrogi. Powodem niniejszego postrzegania może być fakt, że człowiek nadal mimo rozwoju technologicznego i stopniowo postępującego procesu zawłaszczania i poskramiania przyrody, podlega ustawicznie jej woli i sile. Srogość przedstawionego krajobrazu zimą, ukazuje moc i potęgę przyrody oraz nieokiełznaność jej zjawisk, co skłania

respondentów do wyboru obrazów, które prezentują bardziej korzystne warunki do funkcjonowania człowieka.

Ładność, wyróżniona przeze mnie podczas analizy wywiadów narracyjnych jako kolejna kategoria wartości estetycznych, zobowiązuje do zdefiniowania tej „wartości prymarnej słabej”[95]. Mówiąc o czymś, że coś jest ładne mamy na myśli coś estetycznego, podobającego się, łagodnego, zadowalającego zmysły ludzkie, wprawiającego w przyjemny stan osobę doświadczającą wartości ładności. Ładność powszechnie utożsamiana jest ze słabszą wersją piękna. Jest to wartość, której opisywanie jako „niedoskonałej wartości piękna”, jest błędem z racji odrębności znaczeniowej dwu pojęć (Gołaszewska 1986, s. 120). Ładność charakteryzuje inną wizję świata, przeżywanych doświadczeń oraz relacji pomiędzy człowiekiem, a otaczającą go rzeczywistością, w tym także rzeczywistością przyrodniczą. Ładność to wartość estetyczna, która pozbawiona nadmiaru wzniosłości i patosu, jest człowiekowi bliższa, bardziej „ludzka”, a przyroda charakteryzowana jako ładna okazuje się bardziej pokorna, łagodna i zjednoczona z człowiekiem. Jak wyjaśnia Gołaszewska (1986, s. 120) to, co początkowo wydaje się odbiorcy piękne, pod wpływem dłuższego kontaktu i poszerzenia możliwości percepcyjnych, staje się bardziej „oswojone”, by ostatecznie z racji przyzwyczajenia, zmiany smaku estetycznego, czy odkrycia pospolitości przedmiotu, zaistnieć w odbiorze jedynie jako to, co ładne.

O ładności elementów przyrody przedstawionych na obrazie malarzy okresu „szczęśliwej godziny”, świadczą poniższe fragmenty narracji uczniów klasy III:

Magdalena (miasto):

B. Jaki jest obraz, który wybrałaś?
M. @Kolorowy@. (3) Ładny i ma w sobie dużo fajnych kolorów i @po prostu jest ładna pogoda@.

Marika (miasto):

B. Dlaczego wybrałaś ten obraz [„Kaczeńce w wazonie”]?
M. Tylko- tu jest taki (3) są takie kwiaty (3) ładne (3) takie ż:ółte (2) a ja bardzo lubię kwiaty, mi się tak podoba @Jest ładnie namalowany@.

Zosia (wieś):

B. Dlaczego wybrałaś akurat ten obraz [„Dzieci w ogrodzie”]?
Z. (…) I:i jeszcze b:o tutaj są taki:e (2) tak:a ładna ścieżka i to wszystko takie ładne (3) i te kwiaty takie kolorowe takie i te cienie tak ładnie °namalowane°.

[95] „Wartość prymarna słaba” do tego rodzaju wartości M. Gołaszewska zalicza ładność (1986, s. 109).

Powyższe fragmenty wypowiedzi narratorów opisują, że ładność przyrody widoczna jest w jej harmonii, regularności, spokoju odczuwanym przez odbiorcę. Odkryłam, że narratorzy dostrzegają ładność treści: *ładna pogoda, ładne kwiaty, ładna ścieżka,* i formy obrazów: *ładnie namalowany, cienie tak ładnie namalowane.* Przy ładnej przyrodzie dzieci ujawniają emocje, pozwalając sobie na radość, smutek, żal. Ładna natura wyzwala u dziecka poczucie przyjemności i podziwu, bliskości oraz pokoju. Swojskość i bliskość ładności łatwo mogą ulec przekształceniu w coś, co jest zwyczajne, pozbawione wyjątkowości, niczym się nie wyróżniające, stanowiące jedynie tło dla czegoś pięknego i zachwycającego.

Wywiady z respondentami, skłaniają mnie do stwierdzenia, że opisana ładność nie jest „słabszą postacią piękna", a może zostać tak nazwana z racji m. in. posiadania przez narratorów ubogiego zasobu słownictwa, wąskiego kręgu doświadczeń czy powszechnego występowania ładności w mowie. Zauważa się, że w życiu codziennym znacznie częściej słyszy się, że coś lub ktoś jest ładny, nie natomiast piękny.

Kolejną wartością estetyczną przyrody przedstawionej na obrazach i dostrzeżoną podczas narracji respondentów jest brzydota[96]. Brzydota artystyczna polega na zaburzeniu porządku nadanego pracy przez ujemne wartości estetyczne. Odsłania to, co ułomne i nie w pełni doskonałe, nie spotykające się z akceptacją ze strony odbiorców. Brzydota artystyczna w przekonaniu ludzkim współwystępuje z brzydotą moralną (Gołaszewska 1986, s. 126), zatem ktoś, kto jest mało urodziwy, a wręcz odstraszający, jest też brzydki moralnie. Sądzę, że brzydota odkryta na obrazie przez jedną z narratorek, nie ma w sobie wiele z cech charakterystycznych brzydoty artystycznej: nie odstrasza, nie rani oczu, nie zagraża, nie wprowadza niepokoju[97], nie skazuje na utratę wartości moralnych.

Praca „Kaczeńce w wazonie" autorstwa Stanisława Dąbrowskiego zawiera - zdaniem Moniki - element brzydki: doniczkę (dziewczynka nazywa doniczką wazon przedstawiony przez artystę). Brzydota jest wartością wysoce zindywidualizowaną, jednostkową, jedyną, zatem trudniejszą do zinterpretowania niż piękno. Dziewczynka opisuje:

Monika (wieś):

B. Czy jest coś, co zmieniłabyś na obrazie?
M. Tą brzydką doniczkę wycięła no i:i tak zrobiła, że te kwiatki są zasadzone nie w doniczce:e.

[96] Wartość brzydoty opisana jest szczegółowo w części: „Doświadczanie wartości estetycznych w kontaktach z przyrodą uczniów kończących edukację wczesnoszkolną", w podrozdziale 1.2. zatytułowanym: „Brzydota: *Jakby nie było tego bloku to by było ładniej*".

[97] Brzydota nie budzi niepokoju związanego „(…) z przekonaniem o istnieniu świata lepszego (…). Brzydota budzi niepokój innego rodzaju: nasuwa podejrzenie, że nasza wyższość nad światem wyrażonym w przedmiocie estetycznym brzydkim jest pozorna" (Gołaszewska 1986, s. 127).

Powyższy fragment narracji jest manifestem sprzeciwu mojej rozmówczyni, wobec tego, co sztuczne i wytworzone przez człowieka. Narratorka odczuwa, że obraz nie przedstawia pełnej, czystej przyrody, którą w dziele Dąbrowskiego zakłócają przedmioty codziennego użytku: wazon, filiżanka, talerz. Można przypuszczać, że brzydota w rozumieniu dziewczynki to tak naprawdę zakłócenie harmonii i równowagi w przyrodzie, jak i ingerencja człowieka niedoskonałego w to, co jest już doskonałe, a czemu ręka ludzka może jedynie zaszkodzić.

Analiza przeprowadzonych wywiadów ukazuje, że wartościowanie estetyczne dzieł może zależeć od wielu czynników. Pięknym obrazem w interpretacji niektórych narratorów jest to dzieło, które polubiły, na którym elementy przedstawione są ładne i satysfakcjonujące estetycznie, wielobarwne, rozwinięte i fajne. Można przypuszczać, na co wskazuje także Szuścik (2014, s. 277), że wartościowanie estetyczne dzieł przez młodych odbiorców, zależy od jednostkowych przeżyć, doznań estetycznych, wyobraźni oraz pozytywnych uczuć związanych z przedmiotami czy zjawiskami przedstawionymi na obrazie.

2.2. Wartości estetyczne w wytworach uczniów

Dziecko kończące edukację wczesnoszkolną cechuje się wzmożoną chęcią do podejmowania aktywności plastycznej. O ważkości naturalnej ekspresji plastycznej dziecka pisze m. in. Bernadeta Didkowska. Za autorką (Didkowska 2017, s. 118), czytamy: „Malowanie, rysowanie, lepienie stanowi proces angażujący całą jednostkę, we wszystkich aspektach jej funkcjonowania. Aktywnością tą kieruje wewnętrzny imperatyw, który nakazuje poprzez prace plastyczne obserwować, wyrażać uczucia, emocje i czerpać z tej czynności wielką przyjemność. Przyjemność ta wynika ze spontanicznej ekspresji, a także z faktu niekonfrontowania swojego rysunku ze światem realnym/zewnętrznym i odwoływania się do świata wyobrażeń, idei budowanych na bazie własnych spostrzeżeń, doznań”. Aktywność twórcza dziecka wyrażona w postaci procesu tworzenia wytworu, jest szansą młodego twórcy na przedstawienie siebie.

W celu określenia ewentualnego występowania oraz rodzaju wartości estetycznych dostrzeganych w wytworach badanych uczniów, poproszono ich, by wykonali obrazy przyrody z materiałów przyrodniczych i pozaprzyrodniczych[98]. Sfotografowane prace plastyczno-konstrukcyjne wykonane przez badanych uczniów zostały poddane analizie formalnej przez

[98] Dokładny opis przebiegu badana prezentuję w części metodologicznej pracy w podrozdziale: 2.4. „Metody projekcyjne”.

trzech sędziów kompetentnych: artystę plastyka z Wydziału Artystycznego UMCS, psychologa oraz nauczyciela plastyki w szkole podstawowej, której uczniowie nie brali udziału w badaniu[99].

Warunkiem koniecznym przeprowadzenia wielowymiarowej analizy wytworów badanych uczniów klasy III jest uczestnictwo w procesie wykonywania prac. Obserwacja badanych osób, zdaniem Stanisława Popka (1985, s. 37), powinna być poprzedzona przygotowaniem arkusza obserwacyjnego. Na jego podstawie utworzyłam protokół obserwacyjny (tabela nr 28). Dokument prezentuje zróżnicowane zachowania dzieci oraz sposób wykonania pracy przez respondentów.

Tabela 28. Protokół obserwacyjny badanych dzieci tworzących wytwór plastyczno-konstrukcyjny

Problem do obserwacji	Wynik obserwacji		
I. Czas, w którym dziecko decyduje się na rozpoczęcie pracy po podaniu zadania/tematu do realizacji	a) zaraz po usłyszeniu tematu	b) krótki czas po usłyszeniu tematu	c) dziecko zwleka z rozpoczęciem pracy czekając na podsunięcie pomysłów/ wzorów
	Dzieci ze środowiska wiejskiego		
	Ania, Bruno, Daniel, Konrad, Kasia, Monika, Paweł, Witek, Wojtek, Weronika, Zosia	Krzyś, Marek,	Nadia, Franek
	Dzieci ze środowiska miejskiego		
	Anastazja, Ada, Andżelika, Irmina, Jaś, Jadzia, Krystian, Laura, Magdalena, Małgosia, Marika.	Mariusz, Marcel	brak pozytywnych wyników obserwacji
II. Koncentracja podczas wykonywania pracy	a) uczeń skupiony na pracy	b) uczeń rozmawia ze sobą	c) uczeń rozmawia z badaczem
	Dzieci ze środowiska wiejskiego		
	Ania, Bruno, Daniel, Konrad, Kasia, Marek, Paweł, Witek, Weronika, Zosia	Franek, Monika	Franek, Krzyś, Monika, Nadia, Wojtek
	Dzieci ze środowiska miejskiego		
	Anastazja, Andżelika, Irmina, Jadzia, Laura, Magdalena, Małgosia	Jaś, Krystian, Marika, Marcel	Ada, Krystian, Marika, Mariusz, Marcel

[99] Arkusz Oceny Pracy Plastycznej oraz Instrukcja dla Sędziów Kompetentnych znajduje się w aneksie (załącznik nr 4 załącznik nr 5).

III. Tempo pracy	a) bardzo szybkie	b) szybkie	c) wolne	d) bardzo wolne
	Dzieci ze środowiska wiejskiego			
	Weronika (2'00") Daniel (2'12") Zosia (2'15") Konrad (3'10") Paweł (3'12")	Witek (4'13") Krzyś (4'20") Marek (4'22"), Wojtek (5'13") Bruno (6'10") Franek (6"15") Ania (6'30")	Monika (9'05") Nadia (10'30"),	Kasia (14'02")
	Dzieci ze środowiska miejskiego			
	Mariusz (2'05") Marika (2'07") Magdalena (2'31")	Małgosia (4'25") Andżelika (5'05") Jaś (5'13") Irmina (7'13") Anastazja (7'35")	Marcel (08'00")	Krystian (15' 43")

Źródło: opracowanie własne na podstawie Popek 1985, s. 37.

Celem obserwacji dzieci w czasie wykonywania pracy plastyczno-konstrukcyjnej było zebranie materiału powiązanego z samym procesem tworzenia. Na podstawie protokołu jak i analizy materiału video można odpowiedzieć na kilka pytań:

1. *Jak szybko pojawia się projekt pracy?*

2. *Czy dziecko badane tworzy pracę samodzielnie? Czy jednak czeka na podpowiedzi i propozycje badacza?*

3. *W jaki sposób badany uczeń zachowuje się w czasie tworzenia pracy? Czy wykazuje zaangażowanie i motywację?*

Większość autorów analizowanych wytworów, podjęło się realizacji zadania zaraz po usłyszeniu tematu - dwudziestu dwóch badanych uczniów. Czworo dzieci wahało się chwilę po usłyszeniu polecenia, by po krótkim czasie rozpocząć tworzenie pracy. Dwóch respondentów: Franek i Nadia, zwlekało z realizacją zadania. Dzieci oczekiwały od badacza pomysłów, wzorów, inspiracji. Można przypuszczać, że temat, który podejmowali autorzy prac nie był w odbiorze dziecka trudny, dlatego też badani decydowali się na rozpoczęcie pracy zaraz po podaniu tematu do realizacji. Sądzę, że mnogość materiałów przyrodniczych oraz pozaprzyrodniczych, jasna instrukcja badania, przyjazna atmosfera badania oraz bliski dziecku temat, przyczyniło się do podjęcia pracy zaraz po usłyszeniu instrukcji.

Trzynastu autorów prac podczas tworzenia obrazów przyrody, relacjonowało szeptem kolejne etapy wykonywania wytworu, opisywało elementy wykorzystywane, a nawet tworzyło

wymyśloną historię, której tło stanowiła przyroda przedstawiona w ramie obrazu. Nieco mniej respondentów (jedenastu), sprawiało wrażenie całkowicie zajętych wykonywaniem zadania i skoncentrowanych na czynności tworzenia. Dziesięcioro badanych dzieci, nawiązało rozmowę z badaczem w trakcie wykonywania pracy plastyczno-konstrukcyjnej. Rozmowy związane były z materiałem przyrodniczym i pozaprzyrodniczym (jego pochodzeniem, liczbą, nazwami poszczególnych roślin), prośbą o zasugerowanie treści, która powinna znaleźć się w obrazie, preferencjami badacza czy opisem obrazu przyrody jeszcze przed zakończeniem pracy nad dziełem.

Nadia (wieś):

N. Co ja mam ułożyć? Może mi pani powie? A moje koleżanki, co tu były, to co zrobiły? (...) A kogo pani najbardziej lubi?

Na jakość wytworu plastycznego mają wpływ, zdaniem Popka (1985, s. 74), także procesy o charakterze motywacyjno-wolicjonalnym. Zainteresowanie dzieci wczesnoszkolnych działalnością plastyczną determinuje je do kilkunastu a nawet kilkudziesięciominutowej nieprzerwanej pracy twórczej. Tak długi wysiłek podejmowany przez dziecko, wiąże się z właściwym kształtowaniem woli oraz intencjonalnej pobudce do działania twórczego. Analiza charakteru pracy dzieci ukazuje, że większe grono autorów prac wykonało obraz przyrody szybko oraz bardzo szybko. Troje respondentów tworzyło wytwór wolno. Dwóch badanych uczniów układało swoją pracę bardzo wolno (14 -15min.) na tle całej grupy badanej.

Pierwszym analizowanym przez sędziów kompetentnych kryterium była kolorystyka dominująca w pracy, czyli zestawienie barw dobranych materiałów (przyrodniczych i pozaprzyrodniczych) w wytworze. Dane, prezentuje tabela nr 29.

Tabela 29. Kolorystyka dominująca w pracy

Kategorie	Autorzy obrazów przyrody
Czysta	Daniel (wieś), Magdalena (miasto), Michał (miasto);
Zgaszona, ciemna	Bruno (wieś), Krzyś (wieś), Konrad (wieś), Kasia (wieś), Marek (wieś), Paweł (wieś), Witek (wieś), Weronika (wieś), Zosia (wieś), Jadzia (miasto), Małgosia (miasto);
Mieszana z wykorzystaniem	Ania (wieś), Franek (wieś), Monika (wieś), Nadia (wieś), Wojtek (wieś), Anastazja (miasto), Ada(miasto), Andżelika (miasto),

elementów o różnorodnej kolorystyce	Irmina (miasto), Jaś (miasto), Krystian (miasto), Laura (miasto), Marika (miasto), Mariusz (miasto), Marcel (miasto).

Źródło: opracowanie własne.

Większość autorów wytworów plastycznych ułożyło swoje wytwory posługując się materiałami o różnorodnej kolorystyce. Znaczna część respondentów w swych pracach zastosowała materiały przyrodnicze i pozaprzyrodnicze w kolorach zgaszonych, ciemnych. Nieliczne badane osoby wykorzystały w pracy elementy przyrodnicze i pozaprzyrodnicze barwie czystej – troje respondentów. Można domniemywać, że kolorystyka materiału zebranego przez badacza do badania, definiowała wybory uczniów. Elementy wykorzystane podczas procesu badawczego w części związane były z porą jesienną: liście, kasztany, orzechy, co widoczne było także w obrazach przyrody tworzonych przez respondentów: jesienne krajobrazy czy sceny z życia dziejące się jesienną porą.

Kolejną analizowaną cechą wytworów badanych dzieci jest kontrast temperatury barw. Ocenę tego kryterium zawiera tabela nr 30.

Tabela 30. Kontrasty temperatury barw w obrazie przyrody

Kategorie	Autorzy obrazów przyrody
Bogate	Witek (wieś), Andżelika (miasto), Irmina (miasto), Krystian (miasto), Magdalena (miasto), Marika (miasto), Mariusz (miasto),
Przeciętne	Ania (wieś), Franek (wieś), Kasia (wieś), Marek (wieś), Monika (wieś), Nadia (wieś), Wojtek (wieś), Weronika (wieś), Zosia (wieś), Anastazja (miasto), Ada (miasto), Jaś (miasto), Jadzia (miasto), Magdalena (miasto), Małgosia (miasto),
Ubogie	Bruno (wieś), Daniel (wieś), Krzyś (wieś), Konrad (wieś), Paweł (wieś), Laura (miasto), Marcel (miasto).

Źródło: opracowanie własne.

Kontrasty temperatury barw w pracach dzieci okazały się zróżnicowane. Najwięcej prac zostało zakwalifikowanych przez sędziów kompetentnych jako prace charakteryzujące się przeciętną ilością kontrastów. Nieco mniej autorów obrazów przyrody ułożyło swoje wytwory w sposób umożliwiający włączenie ich do kategorii prac posiadających bogatą ilość kontrastów temperatury barw. Sędziowie kompetentni stwierdzili, że wytwory siedmiu uczniów klasy III, charakteryzują się bogatą ilością dostrzeżonych kontrastów.

Następnym kryterium analizy wytworów dziecięcych rozpatrywanym przez sędziów kompetentnych było bogactwo natężenia barw. Wyniki analizy umieściłam w tabeli nr 31.

Tabela 31. Bogactwo natężenia barw w wytworach dzieci

Kategorie	Autorzy obrazów przyrody
Bogate	Marek (wieś), Monika (wieś), Paweł (wieś), Wojtek (wieś), Andżelika (miasto), Irmina (miasto), Jadzia (miasto), Marika (miasto),
Przeciętne	Ania (wieś), Bruno (wieś), Daniel (wieś), Franek (wieś), Konrad (wieś), Kasia (wieś), Nadia (wieś), Witek (wieś), Zosia (wieś), Anastazja (miasto), Ada (miasto), Jaś (miasto), Krystian (miasto), Małgosia (miasto), Mariusz (miasto)
Ubogie	Krzyś (wieś), Laura (miasto), Marcel (miasto)

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zaprezentowanych w tabeli nr 31, bogactwo natężenia barw materiałów wykorzystanych do utworzenia obrazów przyrody jest różnorodne. Zdecydowana większość autorów wytworów zastosowało w pracy materiały zakwalifikowane przez sędziów jako posiadające przeciętne bogactwo natężenia barw. Nieco mniej badanych skorzystało z materiałów przyrodniczych i pozaprzyrodniczych opisanych w Arkuszu Oceny Pracy Plastycznej jako bogate natężenie barw. Najmniejsza grupa respondentów (troje) - zdaniem sędziów kompetentnych - utworzyła obrazy przyrody zakwalifikowane do kategorii ubogiego natężenia barw w wytworze.

Kolejną właściwością wytworów plastycznych dzieci, oceniana przez sędziów kompetentnych jest kompozycja, czyli sposób rozmieszczenia elementów w pracy. Moi rozmówcy wykonywali dzieło wykorzystując całą przestrzeń w ramie obrazu, skupiając się centralnie lub układając materiały peryferyjnie (góra, dół, strona lewa, strona prawa).

Tabela 32. Kompozycja obrazu przyrody

Kategorie	Autorzy obrazów przyrody
Z wykorzystaniem całej przestrzeni	Franek (wieś), Konrad (wieś), Kasia (wieś), Marek (wieś), Monika (wieś), Nadia (wieś), Wojtek (wieś), Weronika (wieś), Anastazja (miasto), Ada (miasto), Andżelika (miasto), Irmina (miasto), Jaś (miasto), Jadzia (miasto), Krystian (miasto), Małgosia (miasto), Marika (miasto), Marcel (miasto)
Skupione centralnie	Daniel (wieś), Paweł (wieś), Mariusz (miasto)
Elementy skoncentrowane peryferyjnie:	

góra	Laura (miasto)
dół	Ania (wieś), Krzyś (wieś)
strona lewa	Bruno (wieś), Witek (wieś)
strona prawa	Magdalena (miasto)

Źródło: opracowanie własne.

Charakter badania zakładał możliwość zastosowania materiałów przyrodniczych i pozaprzyrodniczych. Poniżej prezentuję dane dotyczące rodzaju wykorzystanego materiału przez badanych.

Tabela 33. Rodzaj zastosowanego materiału

Kategorie	Autorzy obrazów przyrody	
Przyrodniczy	Bruno (wieś), Krzyś (wieś), Marek (wieś), Paweł (wieś), Wojtek (wieś), Weronika (wieś), Zosia (wieś), Jadzia (miasto), Małgosia (miasto)	
Pozaprzyrodniczy	brak wskazań	
Mieszany	z przewagą materiałów przyrodniczych	z przewagą materiałów pozaprzyrodniczych
	Ania (wieś), Daniel (wieś), Franek (wieś), Konrad (wieś), Kasia (wieś), Monika (wieś), Nadia (wieś), Witek (wieś), Anastazja (miasto), Ada (miasto), Andżelika (miasto), Irmina (miasto) Jaś (miasto), Krystian (miasto), Laura (miasto), Magdalena (miasto), Marika (miasto), Mariusz (miasto), Marcel (miasto)	brak wskazań

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość autorów prac wykorzystała materiał mieszany do utworzenia obrazu przyrody, czyli elementy przyrodnicze i pozaprzyrodnicze. Dziewięciu respondentów utworzyło prace, stosując jedynie materiały przyrodnicze. Żaden autor nie zdecydował się na tworzenie dzieła z wykorzystaniem samych materiałów pozaprzyrodniczych.

Ostatnie kryterium oceny prac dzieci przez sędziów kompetentnych to wartość estetyczna. W tabeli 34 prezentuję wyniki analizy dokonanej przez specjalistów.

Tabela 34. Wartość estetyczna pracy

Kategoria	Autorzy obrazów przyrody
Bardzo wysoka	Marek (wieś), Witek (wieś), Wojtek (wieś), Irmina (miasto), Marika (miasto), Jadzia (miasto);
Wysoka	Franek (wieś), Kasia (wieś), Nadia (wieś), Paweł (wieś), Weronika (wieś), Anastazja (miasto), Małgosia (miasto), Ada (miasto), Andżelika (miasto), Jaś (miasto),
Przeciętna	Ania (wieś), Bruno (wieś), Daniel (wieś), Konrad (wieś), Zosia (wieś), Laura (miasto), Magdalena (miasto), Mariusz (miasto), Marcel (miasto), Krystian (miasto), Monika (wieś),
Niska	Krzyś (wieś)

Źródło: opracowanie własne.

Poziom dostrzeżonych przez sędziów kompetentnych wartości estetycznych w pracach respondentów jest zróżnicowany. Obrazy przyrody autorstwa sześciu badanych osób zostały przyporządkowane do kategorii: bardzo wysoka wartość estetyczna pracy. Prace dziesięciorga uczniów skategoryzowano jako posiadające wysoką wartość estetyczną. Wytwory jedenastu badanych dzieci opisano jako przejawiające przeciętną wartość estetyczną. Jeden respondent ułożył obraz przyrody zakwalifikowany do kategorii niskiej wartości estetycznej pracy.

2.2.1. Interpretacja treściowa obrazów przyrody

Kolejnym przedmiotem podejmowanych analiz uczyniłam warstwę treściową sześciu obrazów przyrody utworzonych przez uczniów klasy III, skategoryzowanych przez sędziów kompetentnych do grupy prac o bardzo wysokiej wartości estetycznej.

Autorzy prac korzystali z materiałów mieszanych z przewagą materiałów pochodzenia przyrodniczego. Większość badanych uczniów korzystała z liści, gałęzi jałowca, patyków, kamieni oraz szyszek. Badane dzieci z uwagi na poziom aktualnego rozwoju i właściwości psychiki w tym okresie, posiadają konkretny charakter wyobrażeń, myślenia spostrzeżeń i pamięci. Wymienione przez Popka (1985, s. 73), główne układy dyspozycji plastycznych wpływają na jakość prac plastycznych dzieci. Uczniowie w wieku wczesnoszkolnym spostrzegają już znacznie więcej elementów obrazu od swoich młodszych kolegów, dzięki czemu potrafią wyszczególnić elementy z całości oraz dostrzec sens całości tworzonej z mniejszych segmentów.

Wysoki poziom indywidualizacji zadania (praca samodzielna, tworzenie dzieła w odosobnieniu od reszty respondentów) może stanowić o różnorodności i bogactwie semantycznym wytworów plastycznych. Ponadto różnorodność i swoboda w dokonywanym wyborze materiałów do pracy, pozostawiona dziecku wolna przestrzeń w salach przeznaczonych na badania, w których, jak zauważa Szuścik (2006, s. 109), „(…) [dzieci] mogłyby ‘oddychać’ swobodnie i zintegrować swoje bogate i różnorodne doświadczenia”, jak i instrukcja wykonania zadania prezentowana dzieciom nie określała, co dokładnie mają przedstawiać wizje przyrody utworzone przez moich respondentów. Wszystkie te kryteria, moim przekonaniu, mogły zwiększać atrakcyjność wykonywanej pracy.

Poniżej prezentuję szczegółowy wykaz materiałów wykorzystanych przez respondentów do tworzenia obrazów przyrody oraz ich symbolikę opisywaną przez narratorów.

Tabela 35. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Przyroda” autorstwa Marka (wieś)

<table>
<tr><th>Zastosowany materiał</th><th>Symbolika</th></tr>
<tr><td>Patyki</td><td>T:en patyk co jest na drz:ewie,</td></tr>
<tr><td>Liście klonu, liście klonu diabelskiego, liście kwaśniodrzewu konwaliowego</td><td>(...) to są drzewa.</td></tr>
<tr><td>Kamienie</td><td>(...) k:amienie to głazy.</td></tr>
<tr><td>Szyszka świerku</td><td>(...) <u>szyszka</u> oznacza, że̊ to jest takå ch:oinka</td></tr>
<tr><td>Orzechy włoskie</td><td rowspan="3">a:a owoce i kasztany to po prostu owoce drze- drzew.</td></tr>
<tr><td>Kasztany</td></tr>
<tr><td>Owoce dzikiej róży</td></tr>
</table>

Źródło: opracowanie własne.

Obraz przyrody 1. „Przyroda” Marek (wieś)



Źródło: zbiory własne.

Praca Marka utrzymana w zgaszonej kolorystyce, której rozmieszczenie elementów wykorzystuje całą przestrzeń w ramie, ukazuje las jesienną porą. Pochylone w jednym kierunku drzewa utworzone z patyków oraz ususzonych liści, sprawiają wrażenie spójności ekosystemu. Dobór różnokolorowych liści o niejednolitych kształtach oraz pomarszczenie folii okrywającej stolik, na którym Marek układał dzieło, dają poczucie jedności lasu i wiatru. Kasztany, orzechy oraz owoce dzikiej róży to w rozumieniu autora *po prostu owoce drzew.* Kamienie ułożone przez chłopca na linii dolnej pracy, symbolizują twarde podłoże korespondujące harmonijne ze strefą przyrodniczą. „Przyroda” w ramie obrazu w pełni satysfakcjonuje autora pracy.

Kolejną pracą plastyczną skategoryzowaną przez sędziów kompetentnych jako posiadająca bardzo wysoką wartość estetyczną jest wytwór Witka (wieś).

Tabela 36. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Las świerków” autorstwa Witka (wieś)

Zastosowany materiał	Symbolika
Szyszki świerku	*T:ak:i las. Drz:ewo świerkowe . Nie wiem co to jest jodła a co świerk.*
Orzechy włoskie	
Patyk	
Owoce miechunki	
Gałęzie jałowca	
Piasek	*A piasek to zi:emia taka.*

Źródło: opracowanie własne.

Obraz przyrody 2. „Las świerków” Witek (wieś)



Źródło: zbiory własne.

Witek utworzył obraz przyrody jedynie z materiałów przyrodniczych. Jego dzieło przedstawia las iglasty. Chłopiec nie potrafi sprecyzować, czy jest to ekosystem utworzony z drzew świerków czy sosen. Szyszki, gałęzie jałowca, kasztany, orzechy włoskie tworzące leśne środowisko przyrodnicze harmonijnie uzupełnia piasek, którym autor opruszył peryferyjnie obraz (prawa strona). Można domniemywać, dlaczego chłopiec zdecydował się na ułożenie obrazu o tematyce leśniej. Wcześniejsze rozmowy z chłopcem, wskazują na jego zamiłowanie do spacerowania po lesie wspólnie z rodziną oraz relaksacją na łonie przyrody.

Kolejną pracą wytypowaną przez ekspertów jest dzieło Wojtka zatytułowane: „Ładna przyroda”.

Tabela 37. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Ładna przyroda” autorstwa Wojtka (wieś)

Zastosowany materiał	Symbolika
Patyki	*Sprób:uję zrobić ((układając w ramie patyki)) (2) t:k jak m:a mój dziadek (2) tak:i mał:y (3) taki:e do złożenia sian:a (2) ż:e taką stodołę nib:y (2) al.:e to nie jest taka stodoła (2) tam się wysusza tak siano (2) ż:eby było suche. Tu będą trzy (2) czt:ery (dokładając czwarty patyk do obrazu, przelicza) I;i tutaj tr:oszkę si:ana.*
Siano	
Sztuczna słoma	
Plastikowe zielone słomki	
Owoce miechunki	*(hmm) (biorąc do ręki miechunkę)) to wygląda tak jak dynia.*

	(…) tutaj są dynie (2) już t:akie większ:e
Szyszka sosny	*t:o często u mnie leżą pod nim takie sz:yszki ((kładąc pod gałąź jałowca szyszkę sosny)) o:o tak (2) ż:e (3) b:o spadły z drz:ewa i leżą po prost:u sobie o tak.*
Orzechy włoskie	*Jeszcz:e (3) orzecha mogę tu dać ((kładąc orzech włoski przy górnej krawędzi ramy obrazu))(…) a:a tutaj są orzechy.*
Owoce dzikiej róży	*A obok będ:ą (hmm) Na dół będzie to ((biorąc do ręki owoce dzikiej róży)). To będzie t:utaj ((kładąc owoce dzikiej))*
Liście kwaśniodrzewu konwaliowego	*(…) ż:e to n:iby jest takie drz:ewk:o, żeb:y ono się tak zmieścił:o (4) n:o i:i mogł:ob.:y być (hmm) (3) a:a to takie:e drzewk:o (3) to ja to mam (…) t:utaj ((wskazuje na szyszkę na obrazie)) jest mała choinka (2) kt:óra dopiero c:o rośnie. (…) t:u na prz:ykład o t:u ((wskazując na miechunki)) to jest t:aka (2) t:ak:a niby ch:oink:a (2) kt:ór:a jest przeznaczona na święt:a (2) ż:e naj- jest taka mała potem będzie rosła (2) rosła (2) a:aż dorośnie do świąt*
Gałąź jałowca	

Źródło: opracowanie własne.

Obraz przyrody 3. „Ładna przyroda" Wojtek (wieś)



Źródło: zbiory własne.

Chłopiec ułożył obraz przyrody z materiałów mieszanych z przewagą materiałów przyrodniczych. Patyki, siano, sztuczna słoma, plastikowe zielone słomki tworzą stodołę, czyli miejsce do gromadzenia siana i słomy. Wojtek korzysta z wielu materiałów, co argumentuje słowami: *J:a spr:obuję użyć wszystkieg:o,* Chłopiec tworząc obraz przyrody, odwołuje się do doświadczeń codziennych: wizyty u dziadka, pobytu na domowym podwórku. Nie jest to rzadkie zjawisko, gdyż, jak podkreśla Popek (1985, s. 73): „Treścią spostrzeżeń tego okresu stają się nie tylko doznania bezpośrednie, ale taże wiadomości nabyte we wcześniejszym

doświadczeniu". Barwoność opisu obrazu przyrody przedstawionej przez chłopca, może świadczyć o bogatym zasobie przeżyć przyrodniczych oraz wysokich kompetencjach językowych autora pracy.

Uwagę sędziów kompetentnych przyciągnęła także praca Irminy zatytułowana: „Piękna złota jesień". Wytwór zachowany w mieszanej kolorystyce, o bogatych kontrastach temperatury i natężeniu barw, wypełniająca całą przestrzeń w ramie, przedstawia przyrodę porą jesienną.

Tabela 38. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Piękna złota jesień" autorstwa Irminy (miasto)

<table>
<tr><th>Zastosowany materiał</th><th>Symbolika</th></tr>
<tr><td>Liście klonu diabelskiego</td><td rowspan="5">t:u s:ą listki na zi:emi ((wskazując na zasuszone liście)) jest ściółka.
(...)
i:i t:utak troszkę sp:adło z drz;ew:a °owoców°</td></tr>
<tr><td>Liście kwaśniodrzewu konwaliowego</td></tr>
<tr><td>Nasiona szyszki</td></tr>
<tr><td>Siano</td></tr>
<tr><td>Kamyki</td></tr>
<tr><td>Różowe kulki waty kosmetycznej</td><td>Tutaj ((dotykając różowych kulek z waty)) są kawałeczki troszkę śni:eg:u</td></tr>
<tr><td>Owoce miechunki</td><td>(...) a:a t:ut:aj s:ą taki:e też ozdóbki °drz:ewka °</td></tr>
<tr><td>Gałęzie jałowca</td><td rowspan="2">T:e wsz:ystki:e tut:aj ((wskazując na lewą górną część obrazu)) t:o j:est g:ał:ązk:a
drz:ew:a (3) ((poprawiając szyszki na obrazie)) t:o kasztan:y to jest t:ak:a ozdob:a.</td></tr>
<tr><td>Szyszki świerku</td></tr>
<tr><td>Suszone źdźbła traw</td><td>t:ut:aj jest zi:emi:a</td></tr>
<tr><td>Żółta plastikowa nakrętka</td><td>t:ut:aj słońce</td></tr>
</table>

Źródło: opracowanie własne.

Obraz przyrody 4. „Piękna złota jesień” Irmina (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Wytwór Irminy łączy w sobie materiały o miękkiej i twardej teksturze. Delikatność kwitnących traw, kruchość owoców miechunki w połączeniu z chropowatością świerkowych szyszek oraz twardością kamieni, dają wrażenie pełności i naturalności przyrody przedstawionej. Całość pracy uzupełniają kule waty kosmetycznej symbolizujące śnieg oraz żółta nakrętka ułożona w górnym lewym rogu pracy opisywana przez narratorkę jako Słońce. Z rozmowy z dziewczynką wynika, że jest usatysfakcjonowana wykonaną pracą przedstawiającą wizję jesieni.

Bogate kontrasty temperatury i natężenie barw dostrzeżone przez sędziów kompetentnych w pracy Mariki, mogły przyczynić się do skategoryzowania dzieła dziewczynki jako pracy o wysokich wartościach estetycznych. Poniżej prezentuję rodzaj i znaczenie zastosowanego materiału oraz zdjęcie obrazu respondentki.

Tabela 39. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Cztery pory roku” autorstwa Mariki (miasto)

Zastosowany materiał	Symbolika
Szyszki świerku Orzechy włoskie	*(...) t:utaj jest tak z jesienią*
Źdźbła suchej trawy	*(...) a tutaj t:eż jest taka tr:awk:a*
Owoce miechunki	*(...) a:a t:u jest taki:e (2) ozdob:a t:ak:a i tut:aj o t:o*

Sztuczna słoma	*T:u jest ziemia.*
Różowe, żółte i białe kule waty kosmetycznej	*Słońce ułożę̊.(...) T:o jest (2) t:o s:ą kwiat:y wiosenne.*
Zielone plastikowe słomki	*(...) a tutaj t:eż jest taka tr:awk:a*
Liście kwaśniodrzewu konwaliowego	*Tu jest bardziej z jesienią.*

Źródło: opracowanie własne.

Obraz przyrody 5. „Cztery pory roku" Marika (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Praca Mariki wyróżnia się na tle innych wytworów różnorodnością i bogactwem zastosowanych materiałów wypełniających całą przestrzeń w ramie obrazu. Dziewczynka przedstawiając elementy charakterystyczne dla każdej z pór roku, finalnie jest usatysfakcjonowana poziomem wykonania wytworu, jednak prosi badacza o możliwość ponownego ułożenia wizji przyrody: *A:a mogę jeszcze jedno ułożyć?* . Można przypuszczać, że mnogość i różnorodność materiałów zgromadzonych przez badacza, wpływa na kreatywność i pomysłowość respondentki, jednocześnie oddziałując na jej niezdecydowanie. Marika, pragnie wykonać pracę ponownie.

Ostatnią pracą zakwalifikowaną przez sędziów kompetentnych do wytworów o bardzo wysokiej wartości estetycznej jest „Jesienne szaleństwo" autorstwa Jadzi.

Tabela 40. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Jesienne szaleństwo" autorstwa Jadzi (miasto)

Zastosowany materiał	Symbolika
Źdźbła suchej trawy	*Prz:edstawi:a (3) kł:os:y n:a tr:awi:e*
Liście kwaśniodrzewu konwaliowego	*i sp:adaj:ac:e l:iści:e*
Kamyki	Brak interpretacji narratora
Siano	*[Jest] Trawą.*

Źródło: opracowanie własne.

Obraz przyrody 6. „Jesienne szaleństwo" Jadzia (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Praca Jadzi, przedstawiająca przyrodę jest wykonana jedynie z materiałów przyrodniczych. Pionowa kompozycja wytworu prezentuje „Jesienne szaleństwo" zamknięte ramą obrazu. Zasuszone liście, suche źdźbła trawy oraz kamienie utrzymują zgaszoną kolorystykę przedstawionej przyrody. Tytułowe szaleństwo opisywane przez respondentkę, uwidacznia się w skupieniu peryferyjnym (dolna krawędź obrazu) siana ułożonego w nieładzie. Dosyć ciemną kolorystykę zastosowanych materiałów, rozjaśnia czerwień liści kwaśniodrzewu

konwaliowego. Jadzia, zapytana o satysfakcję z wykonanej pracy, odpowiada twierdząco, sugerując, że przyroda pozbawiona wytworów ludzkich jest bardziej naturalna, a przez to piękna. Na temat rodzaju zastosowanych materiałów opowiada następująco:

J. (...) bo ładniejsz:a jest przyroda (4) i:i taki:e różne rz:ecz:y. *Na dworze są bl:ok:i (3) i:i nie ma li- takiego czegoś ((wskazując na elementy obrazu przyrody)).*

Dostrzegłam, że autorzy prac ocenionych przez ekspertów, jako posiadające bardzo wysoką wartość estetyczną, nie wykorzystali podczas procesu tworzenia kolorowych kartonów, które były używane niekiedy przez resztę badanych jako tło do przyrody przedstawionej. Można przypuszczać, że był to zabieg celowy, mający wpłynąć na osiągnięcie wyższego poziomu naturalności przyrody w tworzonym dziele. W przypadku opisanych prac blat, przy którym respondenci pracowali nad dziełami, stanowił tło wytworu, a całość dopełniała cienka przezroczysta folia, użyta przez badacza w celu ochrony miejsca pracy, dająca wrażenie płynności świata przedstawianego.

Na podstawie analizy protokołu obserwacyjnego zauważyłam, że autorzy prac wyróżnionych przez ekspertów, rozpoczynali wykonywanie wytworów zaraz po podaniu tematu do realizacji. Jedynie Marek rozpoczął pracę po krótkim czasie od poznania zagadnienia wiodącego. Dwóch respondentów: Marek i Witek, podczas badania byli całkowicie skupieni na pracy, dwie badane: Marika i Irmina podczas indywidualnego układania obrazu przyrody, szeptem opisywały rodzaj wykorzystanego materiału oraz wykonywane czynności. Wojtek starał się nawiązać kontakt słowny z badaczem, szczegółowo opisując elementy obrazu przed sfinalizowaniem pracy. Proces tworzenia wytworu Wojtka został zakłócony przez niespodziewaną wizytę dyrekcji oraz pani sprzątającej w salce terapeutycznej, w której prowadziłam badania. Jednak nie wywarło to na respondencie większego wrażenia. Po chwili przerwy, powrócił do kontynuowania pracy. Marika układała obraz przyrody, przerywając pracę w celu nawiązania rozmowy z badaczem oraz zrelacjonowania kolejnych etapów tworzenia wytworu. Dwóch autorów prac (Jadzia i Marika) wykonało prace bardzo szybko, zaś czworo dzieci szybko (Marek, Witek, Wojtek, Irmina).

2.2.2. Ukazywanie wartości estetycznych w obrazach przyrody tworzonych przez dzieci

W ujęciu Szuścik (2014, s. 269): „Praca plastyczna dziecka jest ‘obrazem’ jego osobowości. Jest wyrazem jego uczuć, zdolności intelektualnych, poziomu rozwoju fizycznego, świadomości percepcyjnej, pierwiastka twórczego, smaku estetycznego i poziomu rozwoju społecznego”. Wytwór dziecka jest zatem obrazem sylwetki samego twórcy dzieła: jego możliwości i ograniczeń, wrażliwości estetycznej oraz predyspozycji fizycznych. Dziecko tworząc coś nowego, wyjątkowego i najcenniejszego dla niego w danej chwili i miejscu, jak zauważa Szuścik (2014, s. 270), daje w dziele: „(…) ujście pragnieniom, wyobraźni, lękom, rozładowują wewnętrzne stany napięć psychicznych przez ich projekcję w pracy plastycznej oraz w samym akcie tworzenia (gesty, mimika, komentarz)[100]”. Analiza prac plastycznych respondentów, dokonana przez grono sędziów kompetentnych, pozwoliła odkryć wartości estetyczne dzieł dziecięcych. Wartości estetyczne prac uczniów prezentuję w tabeli nr 41.

Tabela 41. Wartości estetyczne w obrazach przyrody

Wartość estetyczna i jej znaczenie	Autor i tytuł obrazu	Przykład narracji
Piękno – wartość prymarna mocna, prostota, ład, harmonijność, bogactwo, spokój,	Mariusz (miasto): „Kolorowa jesień” Marcel (miasto): „Słoneczny dzień”	*(...) ż:e j:est piękny.* *Pięknie jest tu na obrazie (...) prawdziwi:e i tak przyrodniczo (2) wiatr wieje i chmurami rusza.*
Ładność – wartość prymarna słaba, nie budzi napięć u odbiorcy, a wpływa na zadowolenie i odczucia przyjemnościowe,	Wojtek (wieś): „Ładna przyroda” Ada (miasto): „Jasna przyroda”	*(...) ładn:a przyroda. Dl:a mnie t:o są te liście są ładne (2) kt:óre po:opad:ały i:i one sygnalizują (2) ż:e już jest taka późniejsz:a pora rok:u.* *Ż:e to jest ładna prz:yroda (2) nie można zrywać tego (3) ż:e jak żołędzie (...) w środku jest takie ładn:e do zjadania (3) moja babcia ma dużo orzechów (3) bo ma drzewo orzechowe (2) i jem te orzechy.*
Wyrafinowanie – wartość prymarna mocna, staranne opracowanie, dopracowanie całości i poszczególnych elementów,	Wojtek (wieś): „Ładna przyroda”	*L:iście (...) takie drz:ewk:o. żeb:y ono się tak zmieścił:o (4) n:o i:i (...) takie:e sz:yszki o:o tak spadły z drz:ewa i leżą po prost:u sobie. Jeszcz:e (3) orzecha mogę tu dać (...). Jeszcze trochę l:iśc:i (hmm) (biorąc do ręki miechunkę)) to wygląda tak jak dynia.*

[100] Gesty, mimika i komentarz stanowiły istotne dla mnie elementy gromadzonego materiału badawczego. Dzięki nim, mogłam przybliżyć się do świata przeżyć i doświadczeń przyrodniczych badanych uczniów. Gesty, mimika oraz komentarze dopełniają sam finalny efekt pracy uczniów, stanowiąc z nim nierozerwalną jedność. Nie wyobrażam sobie bowiem, bym mogła podjąć się próby interpretacji wytworów dziecięcych przy pomocy sędziów kompetentnych bez wsłuchania się w narracje samych dzieci, które mówią zarówno o dziele jak i o swoich doświadczeniach przyrodniczych, których wizualizacje i projekcje stanowią warstwę treściową obrazów.

Śmieszność – wartość prymarna słaba, której reakcją bezpośrednią jest śmiech, wartość pozytywna,	Monika (wieś): „Podwórko pod chmurką”	*N:o i się- i się- przerosła się trawa (3) stąd się to- tu zniknęła a tu się pojawiła no. @G:ał:ązk:i@! ((biorąc kilka do rąk)) O;o za d:uż:e (2) ni:ed:obr:e. T:e ((wskazując na kolejne)) też za d:uż:e.*
Prostota – wartość prymarna słaba, łatwość w odbiorze, ograniczenie środków wyrazu, skromność, zwykłość, nieskomplikowaność,	Daniel (wieś): „Piękna jesień” Irmina (miasto): ” Piękna złota jesień” Marek (wieś): ”Przyroda”	*To drzewo to jest jarzębina. Tu są krz:aczk:i ((wskazuje na zasuszone trawy)) i tu jest listek, który spadł z tego drzewa i tu są nasionka.* *Taka normalna ta przyroda jest (…) Nie za dużo, nie mało też. Tak dobrze jest tu w przyrodzie.* *Ten obraz przedstawia l:as (3) Po prostu ten obraz przedstawia las.*

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gołaszewska 1986, s. 108-110.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli nr 41, wytwory uczniów klasy III posiadają liczne wartości estetyczne. Dostrzegłam, że wartości wyróżnione w dziełach młodych twórców, można zaliczyć do dwóch kategorii wartości estetycznych opisywanych przez Gołaszewską (1986, s. 108-109), jako wartości prymarne mocne: piękno i wyrafinowanie oraz wartości prymarne słabe: ładność, śmieszność, prostota. Podawane przez dzieci opisy wytworów, pomogły mi przyporządkować obrazy do konkretnych kategorii obrazów posiadających określone wartości estetyczne. Zaprezentowane dane poddaję poniżej analizie.

Pierwszą wyróżnioną kategorią wartości estetycznych w wytworach dzieci jest piękno. Jako wartość prymarna mocna charakteryzuje dzieła, w których odbiorca dostrzega prostotę, harmonię, ład, porządek, spokój oraz bogactwo. Istotą piękna jest wyważenie, wzbudzające zachwyt, poruszenie myśli i serca. Prezentuję fragmenty narracji autorów obrazów przyrody, którzy opisują autorską wizję przyrody jako piękną.

Obraz przyrody 7. „Kolorowa jesień”, Mariusz (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Mariusz (miasto):

B. Jaki jest twój obraz przyrody?
M. (7) ż:e j:est piękny.
B. Co jest w nim pięknego?
M. *Lubię na niego patrzeć (4) tak jest miło, ż:e widzę to drzewo piękne i na tle niebieskim, kasztan spada z drzewa i on też jest piękny (3) okr:ągły i twardy jest. I słońce z nakrętki tak całość oświeca na jasno pięknie.*

Autor pracy zatytułowanej: „Kolorowa jesień” stwierdza, że jego dzieło jest piękne. Można przypuszczać, że chłopiec lubi patrzeć na swoją pracę, jest mu miło widząc piękno naturalnej przyrody na tle błękitnego nieba. Przekonany o wyjątkowości przyrody i dumny ze swojego wytworu Mariusz, podkreśla współgranie promieni słońca z całością pracy. Odkryłam, że piękno pracy respondenta może kryć się w równowadze pomiędzy tym co bogate: jasność, żywość kolorów, a tym, co skromne: niewielka liczba elementów przedstawionych w krajobrazie, gładkość użytych materiałów i tła pracy.

O naturalności i prawdziwości przyrody, w której ukryte jest piękno wytworu opowiada kolejny narrator:

Marcel (miasto):

B. Nazwij swój obraz.
M. (mmm) Sł:oneczn:y dzień.
B. Jaki jest twój obraz?
M. Pięknie jest tu na obrazie (3) prawdziwie i tak przyrodniczo (2) wiatr wi:ej:e i chmurami rusza.

Obraz przyrody 8. „Słoneczny dzień", Marcel (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Narrator dostrzega naturalność świata przyrody przedstawionej w ramie obrazu wyrażoną, m. in. w porywach wiatru poruszającego chmurami (kule z waty). W moim przekonaniu badany chłopiec, osiągnął wrażenie porywu wiatru także poprzez rezygnację z kolorowego tła w pracy, które autorzy mogli utworzyć z dowolnych materiałów – przyrodniczych i pozaprzyrodniczych[101]. Marcel zdecydował się nie wypełniać tła, a przezroczysta, lekko pomarszczona folia malarska stanowiąca ochronę przed zabrudzeniem blatu, prowokuje odbiorcę dzieła do stwierdzenia, że był to celowy zabieg młodego artysty.

Wytwory plastyczne badanych uczniów klasy III, ukazały kolejną wartość prymarną o słabym charakterze, czyli ładność[102]. Poniżej prezentuję fragmenty narracji opisujących ułożone wytwory oraz prace dzieci:

[101] Większość autorów prac, którzy zdecydowali się na wypełnienie tła wytworu, używali do tego celu brystoli w dowolnym kolorze.
[102] Ładność jako wartość estetyczna została opisana szczegółowo w części 2.1.3. rozdziału V.

Obraz przyrody 9. „Ładna przyroda", Wojtek (wieś)



Źródło: opracowanie własne.

Wojtek (wieś):

B. Gdybyś mógł nadać tytuł swojemu obrazowi, jaki byłby to tytuł?
W. (hmm) Ładna <u>*prz:yroda*</u> *(3) ładn:a przyroda.*
B. A co w niej jest najładniejszego?
W. Dl:a mnie t:o są te liście (2) kt:óre po:opad:ały i:i one sygnalizują (2) ż:e już jest taka późniejsz:a pora rok:u.

Ada (miasto):

B. Powiedz mi co oznaczają te rzeczy, które wybrałaś na twoim obrazie?
A. (,,,) Ż:e to jest ładna prz:yroda (2) nie można zrywać tego [kasztanów, żołędzi, orzechów](3) ż:e jak żołędzie to czasami zbierają dzieci żołędzie i tłuką żołędzie i zjadają (2) b:o w środku jest takie ładn:e do zjadania (3) moja babcia ma dużo orzechów (3) bo ma drzewo orzechowe (2) i jem te orzechy.

Obraz przyrody 10. „Jasna przyroda”, Ada (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Ładność przyrody zdaniem Wojtka kryje się w barwie i różnorodności opadających z drzew liści, sugerujących, że obecną porą roku jest jesień. Praca Ady wykonana z materiałów o mieszanej kolorystyce, cechująca się przeciętnymi kontrastami temperatury barw i ich natężeniem oraz rozczłonkowanym charakterem kompozycji (jedyna praca oceniona przez sędziów kompetentnych jako nieharmonijna, pozostawiająca dużo pustej przestrzeni), zakwalifikowana została przez ekspertów do wytworów o wysokich wartościach estetycznych. W interpretacji Ady, ładne orzechy włoskie (nazwane w narracji przez dziewczynkę żołędziami), zasługują na poszanowanie ze strony człowieka. Autorka pracy pt.: „Jasna przyroda” jest przekonana, że to, co w sobie kryją: *b:o w środku jest takie ładn:e do zjadania* świadczy o ich wartości.

Można domniemać, że Wojtek, autor pracy „Ładna przyroda”, dostrzega w przyrodzie ułożonej w ramie obrazu, wartość prymarną mocną zwaną przez Gołaszewską (1986, s. 109) wyrafinowaniem. Wyrafinowanie w sztuce to „wysmakowanie” pozyskane na drodze szczegółowego opracowania całości wizji oraz jej poszczególnych elementów składowych. Przyroda w wizji Wojtka prezentuje świat wyższy, głęboki znaczeniowo, pełny. Poniżej prezentuję wypowiedź chłopca:

Wojtek (wieś):

W. L:iście (...) ż:e to n:iby jest takie drz:ewk:o. żeb:y ono się tak zmieścił:o (4) n:o i:i mogł:ob.:y być (hm) (3) a:a to takie:e drzewk:o (3) to ja to mam (2) t:o często u mnie leżą pod nim takie sz:yszki ((kładąc pod gałąź jałowca szyszkę sosny)) o:o tak (2) ż:e (3) b:o spadły z drz:ewa i leżą po prost:u sobie o tak. Jeszcz:e (3) orzecha mogę tu dać ((kładąc orzech włoski przy górnej krawędzi ramy obrazu)). Troszkę t:ego ((kładąc sztuczne sianko i źdźbła siana naturalnego)) (3). Jeszcze trochę l:iśc:i ((kładąc na obrazie zasuszone liście)) (hmm) (biorąc do ręki miechunkę)) to wygląda tak jak dynia. T:o może być jeszcz:e mał:e ((dokładając do obrazu siano)). Cały obraz teraz wygląda nieźle, b:o i orz:echy i liści:e i te k:ule pomarańczowe, można się długo na nie przyglądać. [103]

Wypowiedź Wojtka ujawnia obraz wyrafinowanego świata przyrody uchwyconego w ramie obrazu. Skrupulatność w doborze materiałów (przyrodniczy, pozaprzyrodniczy, kolor, faktura materiału, liczba, ilość), wskazuje na szczegółowe dopracowanie wizji przyrody autora pracy. Chłopiec dumny ze swojego wytworu, podsumowuje pracę słowami: *obraz teraz wygląda nieźle (...) można się długo na niego przyglądać.* Jednakże podmiotowo-przedmiotowy charakter wartości estetycznej, także wartości wyrafinowania, to wynikowa wysokiego poziomu umysłowego i artystycznego twórcy dzieła, jak i istnienia dzieła o wyjątkowych walorach. Wojtek w trakcie badań, dał się poznać jako wnikliwy obserwator i miłośnik przyrody, skupiający uwagę na warstwie artystycznej dzieła, wydaje się spełniać pierwsze kryterium, zaś jego praca oceniona przez sędziów kompetentnych, jako posiadająca bardzo wysoką wartość estetyczną, drugie.

Zebrane w tabeli nr 41 kategorie wartości estetycznych obrazów przyrody, wskazują na kolejną wartość estetyczną prymarną słabą, czyli śmieszność. Zdaniem Gołaszewskiej (1986, s. 109), główną reakcją śmieszności jest śmiech, uśmiech oraz wyzwalająca się radość. W przypadku moich rozmówców jest to pozytywizm wyzwalany na skutek kontaktu z autorskim wytworem. Poniżej prezentuję fragment wywiadu z Moniką, dla której przyroda przedstawiona w obrazie posiada wartość śmieszności.

Monika (wieś):

M. B:o b:o jeszcze nie zobaczyłam drewna. Mogę teraz podmienić ((pyta o możliwość wymiany elementów w obrazie))?
B. Jeżeli chcesz, proszę bardzo.
M. ((wyjmując siano z pracy)) N:o n:o i się- i się- przerosła się trawa (3) stąd się to- tu zniknęła a tu się pojawiła no. @G:ał:ązk:i@! ((biorąc kilka do rąk)) O;o za d:uż:e (2) ni:ed:obr:e. T:e ((wskazując na kolejne)) też za d:uż:e. To trochę w chmurach będzie ((układając patyki na obrazie)) J:uż chmury próbuję teraz łowić (4). Dobrze (2) już poprawiłam.

[103] Wypowiedź chłopca w trakcie procesu tworzenia wytworu, przed jego sfinalizowaniem.

Obraz przyrody 11. „Podwórko pod chmurką", Monika (wieś)



Źródło: zbiory własne.

Monika pochłonięta pracą nad swoim dziełem, relacjonowała proces tworzenia wytworu przed jego sfinalizowaniem. Dokładanie kolejnych elementów, zamiana na inne (patyki), które okazują się wykraczać poza ramę obrazu, rozśmiesza dziewczynkę. Przyroda w obrazie zatytułowanym „Podwórko pod chmurką", napawa respondentkę dobrym humorem, którym, stara się zarazić badacza w trakcie próby nawiązania relacji słownej. Dziewczynka chętnie opowiada o przyrodzie przedstawionej w ramie obrazu, której bogactwo natężenia barw i harmonijna kompozycja mogą świadczyć o wyrafinowanym guście estetycznym respondentki.

Analiza prac respondentów oraz transkrypcji wypowiedzi zawierających opis obrazów przyrody, skłoniły mnie do wyróżnienia kolejnej wartości estetycznej przypisywanej przyrodzie: prostoty. Skromność, zwykłość, naturalność świata przyrody zamkniętej w ramie obrazu została przedstawiona przez dwoje respondentów: Daniela i Irminę. Poniżej prezentuję fragmenty wypowiedzi autorów prac oraz zdjęcia wytworów:

Daniel (wieś):

B. Opowiedz mi o swoim obrazie.

D. T:ut:aj jest drz:ew:o ((poprawiając elementy obrazu)). To drzewo to jest jarzębina. Tu są krz:aczk:i ((wskazuje na zasuszone trawy)) i tu jest listek, który spadł z tego drzewa i tu są nasionka. I tyle. Mało jest (2) ale mi się bardzo podoba tak mało.

Obraz przyrody 12.” Piękna jesień”, Daniel (wieś)



Źródło: zbiory własne.

Irmina (miasto):

B. To już wszystko o czym chciałabyś mi powiedzieć na temat swojego obrazu?
I. *(yhym) Taka <u>normalna</u> ta przyroda jest (...) Nie za dużo, nie mało też. Tak dobrze jest tu w przyrodzie.*

Obraz przyrody 13. „Piękna złota jesień”, Irmina (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Prostota w pracach dwóch narratorów ujawnia się poprzez zastosowanie niewielkiej liczby materiałów przyrodniczych i pozaprzyrodniczych. Daniel, opisując swoje dzieło, wymienia przedstawione elementy oraz ich znaczenie. Swoją wypowiedź podsumowuje stwierdzając, że mimo ubogości zastosowanych materiałów, praca bardzo mu się podoba*: Mało jest, ale mi się bardzo podoba tak mało.* Podobne przekonanie wyraża Irmina, analizując swoje dzieło: *Nie za dużo, nie mało też. Tak dobrze jest tu w przyrodzie.* Można przypuszczać, że wartość przyrody w przedstawionych obrazach tkwi w prostocie, umiarze, powściągliwości artystów korzystających z niewielkiej liczby materiałów. Odkryłam, że prostota obrazów przyrody utworzonych przez respondentów, wiąże się także z jasnym przekazem zawartym w dziele (treścią obrazu). Elementy wykorzystane do ułożenia autorskiej wizji przyrody, posiadają dosłowną wymowę znaczeniową.

2.2.3. Znaczenia i sensy tytułów nadawanych obrazom przyrody

Wypowiedzi moich rozmówców ujawniają kategorie znaczeń i sensów tytułów nadawanych obrazom przyrody, będących efektem gromadzonych doświadczeń przyrodniczych, wrażliwości przyrodniczej oraz zainteresowań uczniów klasy III (tabela 42). Respondenci nadawali tytuły swoim wytworom po zakończeniu tworzenia pracy.

Tabela 42. Tytuły obrazów przyrody nadawane przez badanych

Kategorie	Tytuł i autor obrazu przyrody	
	Dzieci pochodzące ze środowiska wiejskiego	Dzieci pochodzące ze środowiska miejskiego
Pory roku	„Już jesień” - Paweł „Jesień kasztanów” - Zosia „Jesienny las” - Kasia „Jesienny dwór” - Nadia	„Piękna złota jesień” - Irmina „Jesienne szaleństwo” - Jadzia „Jesienny deszcz” - Laura „Jesień” - Magdalena „Kolorowa jesień” - Mariusz „Nadchodzi wiosna” - Anastazja „Cztery pory roku” – Monika „Nadchodzi wiosna” - Jaś „Piękna jesień” - Andżelika
Przestrzenie i miejsca w przyrodzie	Dzieci pochodzące ze środowiska wiejskiego	Dzieci pochodzące ze środowiska miejskiego

	„Przyroda w lesie” - Bruno „Mały las” - Konrad „Mój zwierzyniec” - Ania „Las świerków” - Witek „Różne rzeczy, które spadły z drzew na trawę” – Weronika „Drzewolistna droga” - Franek „Przyroda” - Marek „Podwórko pod chmurką” - Monika „Plaża” - Krzyś	„Cichy las” - Krystian
Inne	Dzieci pochodzące ze środowiska wiejskiego	Dzieci pochodzące ze środowiska miejskiego
	„Ładna przyroda” - Wojtek	„Jasna przyroda” - Ada „Wesoła zabawa” - Małgosia „Słoneczny dzień” - Marcel

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli nr 42, w tytułach dziecięcych prac można odnaleźć trzy kategorie: pory roku, przestrzenie i miejsca w przyrodzie bliskie dziecku oraz inne. Trzecia kategoria zawiera tytuły prac, które trudno ująć w jedną grupę o odrębnym znaczeniu i których nie mogłam zakwalifikować do dwóch wcześniejszych grup tematycznych. Konstrukty znaczeniowe tytułów obrazów przyrody są wysoce zindywidualizowane. Dostrzegałam, że większość uczniów klasy III, pochodzących ze środowiska miejskiego, nadawało tytuły swoim dziełom wiążące się ściśle z określonymi porami roku. Były to: wiosna, lato, jesień. Jedynie Monika zatytułowała swoje dzieło, nawiązując do wszystkich nich, podając jako swoją propozycję: „Cztery pory roku”. Odkryłam, że najwięcej wytworów respondentów, których tytuły prac zakwalifikowałam do pierwszej kategorii, przedstawiało przyrodę jesienią. Można przypuszczać, że taka tendencja wystąpiła ze względu na charakter materiału zgromadzonego do badania. Realizacja badania miała miejsce w miesiącach jesienno-zimowych (listopad - luty), dlatego też kolekcjonowałam materiał porą jesienną. Zakładam, że rodzaj zgromadzonego przez badacza materiału, mógł mieć znaczący wpływ na wizję przyrody przedstawianej w wytworach, a w związku z tym, na tytuły prac wytworów nadawane im przez dzieci. Nie jest to jednak regułą.

Można jednak uznać za wyjaśnienie szczególne, że prace dzieci prezentowały również przyrodę porą wiosenną. Zauważyłam, że żaden z respondentów nie nadał swojemu wytworowi tytułu, odnoszącego się do mroźnej lub upalnej pory roku (zimy, lata). Jednak nieliczni respondenci w opisach obrazów przyrody, nawiązują słownie do elementów przyrody na

obrazie, które są charakterystyczne dla zimy, np. śniegu. Poniżej prezentuję fragment wywiadu ilustrującego moje spostrzeżenie:

Obraz przyrody 14. „Jesienny deszcz", Laura (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Laura (miasto):

B. Co oznaczają elementy na obrazie?
L. T:o s:ą ((podnosząc szyszki)) dw:a drz:ew:a (2) taki:e ch:oink:i (3) t:o j:est t:ak:i krz:ak ((wskazując na zasuszone liście)) (2) t:o j:est t:ak:i (2) t:o j:est t:ak:a tr:aw:a (2) t:o j:est śni:eg ((podnosząc kulki z waty)) (2) a t:o j:est d:eszcz ((wskazując na kasztany)).
(…)
B. Jaki tytuł nadasz swojemu obrazowi?
L. (8) Wirująca jesień, bo jest tu dużo jesieni, ale ona tak też ze śniegiem pierwszym wiruje.

Obraz przyrody 15. „Cztery pory roku”, Marika (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Marika (miasto):

B. Nadaj tytuł swojemu obrazowi.
M. (…) Cztery pory roku (4) b:o t:u jest (3) t:o jest bardziej od wi:osn:y ((wskazując na kolorowe kule waty)) (2) t:o jest od l:at:a ((wskazując na kolorowe kule waty)).Tu jest bardziej z jesienią ((wskazując na liście)) a te białe kule śniegu ((kule waty kosmetycznej)) to od zimy są.

Powyższe fragmenty narracji, opisujące obrazy przyrody autorstwa respondentek pochodzących ze środowiska miejskiego, prezentują jesienne wizje przyrody, skrajnie od siebie odmienne. Można przypuszczać, że deszcz, liście, kasztany, brunatne trawy to elementy krajobrazu, które są charakterystyczne dla jesieni. Narracje dzieci mówią także o elementach zimowego krajobrazu, zaprezentowanych w wytworach przez moje respondentki. Wydaje się, że liczba elementów zimowych zastosowanych w pracy nie jest na tyle duża i dominująca, by tytuły dzieł zawierały nawiązanie do mroźnej pory roku, czyli zimy.

Zdecydowana większość autorów prac pochodzących ze środowiska wiejskiego, nadawała swoim wytworom tytuły, nawiązujące do przestrzeni i miejsc w przyrodzie. Można przypuszczać, że intymna relacja dziecka z przestrzenią przyrodniczą, wpływa na różnorodność i bogactwo doświadczeń przyrodniczych respondenta, które następnie stara się ukazać światu za pomocą swojego dzieła. Można zakładać, że badani uczniowie klasy III mieszkający na wsi,

mogą mieć więcej możliwości bezpośredniego kontaktu z przyrodą. Zatem wydaje się, że przedstawianie przyrody nawiązującej do doświadczeń i przeżyć młodego respondenta, jest w kontekście przestrzeni i miejsca bycia oraz działania dziecka, naturalną skłonnością badanych osób. Poniżej prezentuję fragment narracji jednej z respondentek.

Małgosia (miasto):

B. Co znajduje się na Twoim obrazie?
M. B;o (7) t:e orz:ech:y i kasztan:y (...) (mmm) n:a przykł:ad p:od m:oim bl:okiem (2) s:ą i: czasam:i o:o t:am ((wskazując kierunek ręką)) (yyy) gdzi:eś (4) z:a szk:oł:ą s:ą i:i j:a z moją siostr:ą zbieram:y kasztany i się bawimy tam długo też.
B. Dlaczego zdecydowałaś się na wybór tych materiałów?
M. N;o b:o w:ol:ę prz:yrodę, a:a ni:e t:e rzeczy, któr:e s:ą taki:e bardziej od człowieka (3) korki czy te koraliki, to nie.
przez człowieka.
(...)
B. Jaki tytuł nadasz swojemu obrazowi?
M. (16) @ Wesoła zabawa @.

Z wypowiedzi Małgosi opisującej swój obraz przyrody, wynika, że dziewczynka ułożyła z materiałów przyrodniczych sytuację zabawy. Narratorka opowiada, że często wraz z siostrą zbiera kasztany, które później wykorzystują do zabawy na łonie przyrody. Można zakładać, że własne doświadczenia życiowe dziewczynki, wpłynęły na tematykę podejmowaną w pracy, a w konsekwencji na tytuł, jaki narratorka nadała dziełu. Moja rozmówczyni dodaje, że wybór materiałów wykorzystanych do pracy plastycznej, był podyktowany jej subiektywnymi preferencjami i zamiłowaniem do naturalnej przyrody. Materiały zgromadzone przez badacza na potrzeby badań, które nie mają charakteru przyrodniczego, zdaniem respondentki, są mniej atrakcyjne.

Zazwyczaj tytuły nadawane obrazom przyrody przez respondentów ściśle korespondują z treścią przedstawioną w wytworze, a opisywaną przez autorów prac podczas wywiadów. Nie jest to jednak regułą. Analiza wywiadów narracyjnych oraz wytworów plastycznych dzieci, ukazała, że w nielicznych przypadkach tytuł pracy badanego dziecka, wydaje się znacząco odbiegać od treści zaprezentowanej na obrazie przyrody lub można przypuszczać, że tytuł utworzony przez respondenta jest całkowicie rozbieżny z treścią reprezentacji plastycznej. Poniżej prezentuję przykład fragmentu narracji, która stanowi ilustrację spostrzeżenia:

Ania (wieś):

B. (…) Czym jest ta Bukowa Góra, o której mówiłaś?
A. Bukowa Góra (3) bo kiedyś z babcią i moim bratem ciotecznym wspin:aliśm:y się na takiej bardzo wielkiej g:órze no i:i (4) tak mi się skojarzyło i na początku jak przyszłam to myślałam, że będziemy robić obraz, bo zobaczyłam ramkę i to wszystko i te wszystkie rzeczy zobaczyłam zobaczyłam to (3) po tych kartkach i po ramce n:o a:a też sobie pomyślałam, że jeśli jest piasek to mogę zrobić tą pl:ażę i tak dalej. N:o i:i pod koniec przypomniało mi się, że jeszcze jest Bukowa Góra, a na Bukowej Górze się wspinamy tak na sam szczyt żeby to zdobyć i to jest taka bardzo wi:elka góra, @nawet nie mogę powiedzieć jaka wielka@, no bo taka wielka jest n:o i:i my się po niej wspinamy. Tam są takie wielkie schody, ale tutaj, że nie ma schodów, więc musiałam wykorzystać kamyki, bo schody są też z kamyków.
A Nadaj proszę tytuł swojemu obrazowi.
A. Mój zwierzyniec (2) taki jak w bajce.
B. Mój zwierzyniec?
A. „Mój zwierzyniec" jest taka bajka. Tak sobie pomyślałam.

Obraz przyrody 16. „Mój zwierzyniec", Ania (wieś)



Źródło: zbiory własne.

Wypowiedź Ani opisującej przyrodę przedstawioną na obrazie, budzi zaciekawienie. Dziewczynka opowiada o czasie spędzonym u dziadka na wsi, gdzie znajduje się *bukowa górka* tak chętnie i szczegółowo charakteryzowana przez moją rozmówczynię. Treść opisu obrazu, wiąże się ściśle z opisem dokonywanym przez respondentkę. Wydaje się jednak, że tytuł jaki Ania nadała obrazowi, nie koresponduje, ani z treścią obrazu, ani z artykułowanym opisem przyrody. Na podstawie wypowiedzi dziewczynki można przypuszczać, że moja rozmówczyni, nadając tytuł dziełu, nawiązała do tytułu jednej z bajek emitowanych dla najmłodszych przez

popularną stację telewizyjną. W jej postępowaniu uwidacznia się tendencja opisana przez Didkowską (2017, s. 121-123), która wskazuje na zależność pomiędzy kreowanymi przez media obrazami i wizjami świata, a gromadzeniem wiedzy, doświadczeń oraz umiejętności. Można zatem przypuszczać, że tytuł jaki Ania nadała swemu wytworowi jest zapożyczony ze świata wirtualnego czy medialnego, nie zaś z rzeczywistości realnej. Szeroki dostęp do obrazów medialnych i wirtualnych i ich wpływ na twórczość plastyczną dziecka stanowi temat do odrębnej dyskusji.

3. Emocje dziecka w kontakcie z przyrodą

Zgodnie z definicją zawartą w słowniku psychologicznym (Reber 2002, s. 189), emocja (łac. emovere) znaczy tyle, co „pobudzać, poruszać, podniecać". Robert Zuili (2016, s. 16), porównując emocję do „wewnętrznej wrażliwości lub poruszenia, które cechuje jednoczesny udział różnorodnych uczuć (natury psychologicznej, fizycznej, fizjologicznej), sugeruje, że długość trwania emocji to kwestia indywidualna zależna od podejścia do świata, określonej sytuacji. Mimo przytoczonych definicji emocji, jest to pojęcie trudne do wyjaśnienia i sprawiające spore kłopoty zarówno psychologom jak i językoznawcom.

Emocje wraz z uczuciami umożliwiają i podtrzymują interakcje międzyludzkie. Wpływają jednocześnie na podejmowanie określonych działań przez człowieka. Pozytywne emocje są predykatorami dobrych myśli, optymistycznego interpretowania rzeczywistości oraz ludzi stanowiących jej trwały komponent. Dobre samopoczucie człowieka może wpływać na dobre samopoczucie osób, z którymi aktualnie przebywamy. Atmosfera dobrostanu psycho-fizycznego, zdaniem Musiała (2007, s. 55), rozbudza aktywność prospołeczną i podejmowanie różnych czynności społecznych. W przedmowie do „Dynamiki emocji" Dariusza Dolińskiego i Wojciecha Błaszczaka (2011, s. 7), czytamy: „[emocje] mogą prowadzić ludzi zarówno do heroicznych czynów jak i do niecnych występków, mogą motywować i demotywować, zmieniają to, co widzimy i to, co zapamiętujemy". Można zatem zakładać, w myśl rozważań autorów, że emocje mają wpływ na zachowania człowieka, prowokując go do czynów dobrych lub nikczemnych, dodają człowiekowi skrzydeł lub potęgują rozpacz, umożliwiają sprawne myślenie lub wpływają na dezorganizację myśli, dodają pewności siebie lub czynią człowieka bardziej nieufnym.

W ujęciu Władysława Łosiaka, człowiek dysponuje dwoma rodzajami ekspresji emocjonalnej: zewnętrzną i wewnętrzną. Pierwsze z nich autor (Łosiak 2015, s. 321), opisuje słowami: „Człowiek doświadcza określonego stanu, a jego ekspresja jest komunikatem dla otoczenia. Jeżeli na twarzy nadawcy pojawi się mimiczny wyraz radości, to przekazuje on innym komunikat" >>to mi się podoba, to lubię, to mnie cieszy<<. Ekspresja często towarzyszy wypowiedzi werbalnej o odpowiedniej treści, stanowiąc jednak jej istotne uzupełnienie, wzmocnienie, a przede wszystkim uwierzytelnienie". Można zakładać, że emocje stanowią komunikat, jaki zostaje przekazany innym ludziom, dotyczący wewnętrznego stanu człowieka. Opisany proces przeżywania emocji, przybliża charakter emocji zewnętrznych. Emocje to także rodzaj komunikatu wewnętrznego. Ekspresja emocji, zdaniem Lucyny Golińskiej (2002, s. 22-23), to wszelkie zmiany w wyglądzie, dźwięki i ruchy wydawane przez człowieka, który doświadcza emocji. Lekko zaróżowiony kolor skóry, złagodnienie rysów twarzy, uśmiech, zmiana tonu głosu na niższy, wolniejsze tempo wypowiedzi, koncentracja wzroku na jednym obiekcie, rozszerzenie źrenic oczu, to tylko niektóre ze zmian dokonujących się w fizjonomii człowieka pod wpływem przeżywanych emocji. Sygnały emocjonalne, o czym piszą także Keltner oraz Ekman (2005, s. 313-315), są widoczne w określonych reakcjach organizmu mają naturę biologiczną. Objawy widoczne na twarzy i ciele osoby doświadczającej określonych emocji są wyraźnie i jawne. Niektóre z symptomów emocji i uczuć człowiek jest w stanie ukryć, mimo stanu dyskomfortu, jaki im towarzyszy: kołatanie serca, napięcie lub wiotkość mięśni.

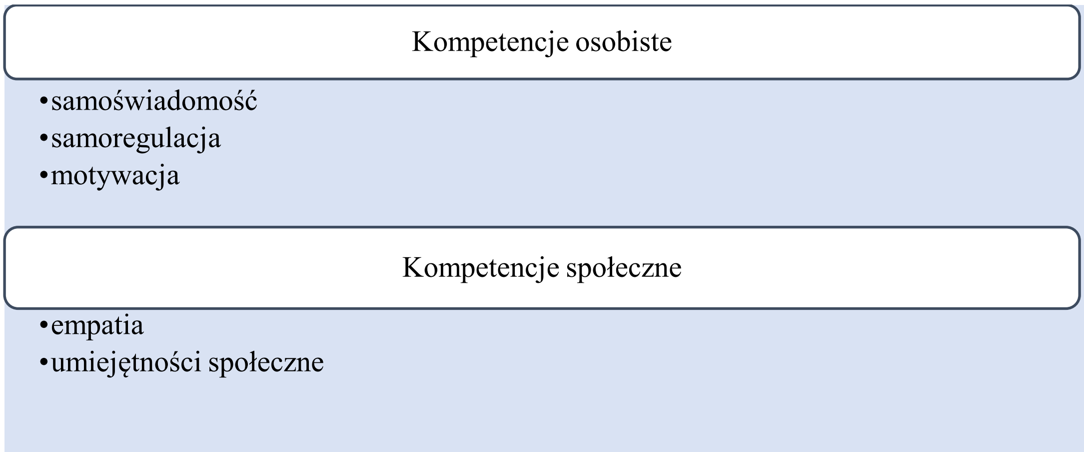
Nie sposób oddzielić rodzące się życie od emocji, bowiem emocje towarzyszą człowiekowi w każdej chwili jako nieodłączny element przeżywania, doświadczania, poznawania. Pojawiają się wówczas, gdy człowiek spotyka się z sytuacją nową o wydźwięku pozytywnym lub negatywnym. Człowiek odczuwa podobne stany emocjonalne podczas spotkania z drugim człowiekiem w określonej sytuacji i konkretnym czasie, zaś jak dodaje Kinga Kuszak (2014, s. 116): „(…) mowa pozwala na uzewnętrznianie aktualnych osobistych stanów emocjonalno-wolicjonalnych oraz potrzeb poznawczych i w ten sposób oddziaływać na otaczające osoby". Można zatem przypuszczać, że narracja stanowi dobrą okazję do opisywania innym ludziom odczuwanych stanów emocjonalnych.

Zadaniem zarówno trudnym jak i czasochłonnym jest nauka rozpoznawania emocji własnych i emocji innych osób. To wymagające zadanie, gdyż współcześni dorośli, wydawać by się mogło, mają problem z odpoznawaniem i nazywaniem stanów emocjonalnych, w konsekwencji czego cierpią na poważną chorobę zwaną: „afazją emocjonalną". Można przypuszczać, że jedynym i skutecznym ratunkiem chroniącym przed „afazją emocjonalną" jest zmiana codziennych zachowań dorosłych: rozmowy o emocjach własnych i emocjach ludzi,

z którymi żyjemy na co dzień, wsłuchiwanie się w radości i smutki drugiego człowieka tak, by poszerzyć zakres kompetencji emocjonalnych.

W literaturze podaje się, że kompetencje emocjonalne, to złożone umiejętności determinujące skuteczność radzenia sobie człowieka w konkretnych sytuacjach emocjonalnych. Zdaniem Daniela Golemana (1999, s. 48-49), inteligencja emocjonalna to specyficzny rodzaj mądrości ludzkiej, która składa się z pięciu kompetencji. Prezentuję je na poniższym schemacie:

Schemat 7. Rodzaje kompetencji emocjonalnych w ujęciu Golemana



Źródło: opracowanie własne na podstawie Goleman 1999, s. 48–49.

Goleman zalicza do kompetencji emocjonalnych umiejętności człowieka określane przez autora jako: samoświadomość, samoregulację oraz motywację. Goleman wyróżnia również kompetencje emocjonalne, ujawniane w kontaktach społecznych, zaliczając do nich: empatię oraz umiejętności społeczne. Zadaniem Karwowskiej-Struczek (2009, s. 368), umiejętności społeczne są: „(…) nabywane przez dziecko w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, zarówno w domu rodzinnym jak i środowiskach socjalizacyjnych".

Jak wyjaśniają Białecka-Pikul i Stępień-Nycz (2011, s. 229-230), kompetencje emocjonalne pomagają człowiekowi: doświadczać, rozumieć i regulować emocje, dodatkowo można porządkować je według określonej kolejności rozwojowej. Należy zaznaczyć, że zdaniem autorek, nie jest to szeregowanie sztywne, a może podlegać przekształceniom.

Opowiadania narratorów o znaczeniach i sensach nadawanych przyrodzie, przybrały postać bardzo osobistych relacji. Chcę je zaprezentować, dokonując próby interpretacji emocji opisywanych przez respondentów. W ujęciu Gawdy (2007, s. 79) oraz Trzebińskiego (2002, s. 10), narracje to dobry sposób ukazywania i interpretacji emocji oraz uczuć badanych

uczniów. Narracja opiera się na relacjonowaniu doświadczeń w warstwie językowej i emocjonalnej, podczas której osoba badana opowiada o tym, co czuła, co widziała, a co stanowiło świat jej przeżyć i doświadczeń.

Analiza wywiadów narracyjnych respondentów ukazuje, że ich emocje odczuwane w kontakcie z przyrodą, mają zazwyczaj pozytywny charakter. Uwidaczniają się w postaci ekspresji werbalnej i mimicznej. Natężenie, zmiany częstotliwości, długość trwania dźwięków oraz tempo wypowiedzi, tworzą – zdaniem Łosiaka (2015, s. 322), charakterystyczny rodzaj komunikatu, tzw.: „przekaz emocjonalny" intensyfikujący komunikat językowy.

Analiza wypowiedzi respondentów pozwoliła mi odpowiedzieć na pytanie: jakie emocje towarzyszą badanym uczniom podczas kontaktów z przyrodą. Podawane przez moich rozmówców argumenty odnoszące się do odczuwanych emocji w przyrodzie, umożliwiły wyłonienie siedmiu emocji. Opisuję je poniżej.

3.1. Miłość: *(…) Ja kocham zwierzęta*

To, czym jest miłość, wydaje się być bardzo oczywiste. Doświadczenie i mnogość opracowań dotyczących miłości, wskazują na coś zupełnie odmiennego. Miłość to główna potrzeba człowieka, bodziec do działania, cel, który pragniemy osiągnąć nawet za wszelką cenę. Miłość jest uznawana za jedną z podstawowych emocji. Oblicza miłości mają różnorodne zabarwienie: pozytywne i negatywne. Odczuwanie szczęścia, radości, wzruszenia, zachwytu, uniesienia, przyjemności, pobudzenia nieraz przeplatają się z zazdrością, zawiścią, lękiem, niepokojem, wstydem, gniewem, żalem, rozczarowaniem.

O wielowarstwowości i wielowymiarowości miłości piszą m.in.: Wojciszke 1999, Majdański 1987, Łopatkowa 1992, Gajda 1997, Bacharan, Simonnet 2009, Buscaglia 2007 i in. Pojawia się pytanie czym jest miłość i na czym polega ten wyjątkowy stan. Na tę kwestię postaram się odpowiedzieć, sięgając do kilku teorii miłości zawartych w literaturze.

Miłość rozumiana przez Scotta Pecka (1998, s. 67), jako rozwój duchowy i samoakceptacja to swoisty trening emocjonalno-duchowy. Istotą teorii miłości w interpretacji Pecka, jest poszerzenie własnego Ja, mające zapewnić osobisty rozwój duchowy i wzmocnienie wewnętrzne osoby kochanej. Jest to doskonalenie nie tylko człowieka, który „daje" miłość, ale też człowieka „przyjmującego" cenne uczucie.

Potrzebę doskonalenia siebie w miłości opisuje także Karol Wojtyła. Za autorem „Miłości i odpowiedzialności" (1988, s. 62), czytamy: „Doskonalenie przychodzi poprzez

miłość i wraz z miłością. Najpełniejsza, a zarazem jakby najradykalniejsza forma miłości leży też w tym, alby siebie dać, aby to swoje nieprzekazywalne i niedostępne „ja" uczynić czyjąś własnością". Wojtyła (1988, s. 54) pisze o istocie miłości, polegającej na włączaniu do miłości wzajemnej - miłości własnej, do swojej osoby: ciała i duszy jako jedności formy. Jeżeli człowiek kocha samego siebie, może się tą miłością dzielić. W przekonaniu Karola Wojtyły (1986, s. 88): „Miłość (...) jest spotykaniem się, jednoczeniem osób" traktujących się nawzajem w pełni podmiotowo. Należy domniemywać, że miłość jako emocja podstawowa przynależy jedynie ludziom, stanowiąc jeden z wyznaczników człowieczeństwa.

Człowiek doświadczający miłości, dzieli się swoją radością z innymi, chętniej pomaga, częściej wymienia uśmiechy z nieznajomymi. Miłość jest motorem do ofiarowania drugiemu człowiekowi czasu, pieniędzy, dobrego słowa, gestów. Ta wyjątkowa emocja pociąga człowieka do działań dobrych i nikczemnych, gdyż pomiędzy miłością, a nienawiścią przebiega cienka granica. Miłość dodaje nadprzyrodzonej energii do działania, zamieniając zwykłą szarzyznę dnia codziennego, w nadzwyczajne święto.

O niezwykłej więzi człowieka z przyrodą opartej na miłości, stanowiącej bodziec do działania i dzielenia opowiada Zosia (wieś):

B. Jak spędzasz czas w przyrodzie? Czy lubisz to robić?
Z. Lubię.
B. Opowiedz mi o tym.
Z. N:o bardzo fajnie (5) No na przykład tak, <u>tak serduszko mi bardzo bij:e,</u> kied:y wi- widzę moje podwórko i tą przyrodę, kiedy widzę biedr:onki, ślim:aczki, różne zwierz:ęta. Daję im jeść czasam:i, (4) ptaszkom daję chrupki takie, takie ziarenk:a i:i bawię się czasam:i i z wiewi:órką się czasam:i taką bawię, bo jest na moim podwórku, taka mieszk:a.
(…)
B. (…) Podoba ci się mieszkanie na wsi?
Z. (yhy)
B. A dlaczego?
Z. N:o b:o na wsi jest tyle zwi:erząt a:a jak j:a <u>kocham zwierz:ęta.</u>

Wydaje się, że moja rozmówczyni darzy przyrodę miłością, o czym świadczy sposób, w jaki opowiada (podkreślenie linią ciągłą oznacza, że te fragmenty zdań zostały wypowiedziane nieco głośniej od pozostałych, by zaakcentować wagę wypowiadanych słów). Jednym z przejawów przeżywania emocji, zdaniem Łosiaka (2015, s. 326), są symptomy somatyczne wysyłane przez organizm ludzki, m. in. przyspieszone bicie serca. Można przypuszczać, że stan jaki dziewczynka opisuje słowami: *<u>tak serduszko mi bardzo bij:e,</u> kied:y wi- widzę moje podwórko i tą przyrodę,* jest jednym z objawów somatycznych wytwarzanych

przez jej organizm. Ważne momenty opisywane przez dziewczynkę w kontakcie z przyrodą, mogą świadczyć o przejawianej przez nią postawie opiekuńczości i poczucia obowiązku zapewnienia bezpieczeństwa reprezentantom przyrody. Jednym z głównych warunków miłości jest czerpanie satysfakcji z dawania, które zaspokaja pragnienia i potrzeby drugiego człowieka. Sądzę, że narratorka spełnia również i to kryterium prawdziwej miłości: dzieli się pokarmem ze zwierzętami zamieszkującymi sąsiedztwo, robiąc to całkowicie bezinteresownie. Dobrym dowodem potwierdzającym silną więź emocjonalną pomiędzy Zosią a przyrodą są same słowa respondentki: *j:a kocham zwierz:ęta.*

Niektórzy z moich narratorów okazują wdzięczność przyrodzie za dary ofiarowane człowiekowi. Dla ilustracji przytoczę fragment wypowiedzi Wojtka (wieś):

B. Jaka jest przyroda?
W. N:o no są drz:ewk:a, można pooddychać świeżym powietrzem n:o i n:o n:o można tam spotkać dużo r:oślin nieznanych (2) można się (2) można pozna - można na przykład zobaczyć wiewi:órki no i dlatego kocham przyrodę.
(…)
W. Ludzie n:o, no, że ludzie, którzy nie lubią przyrody no to ją niszczą a niektórzy kochają tak jak na przykład ja i mój brat, (3) my no to lubią ją, chodzą czasami jak nie jest zimno do las:u, pozbierać grzyby.

Powyższy fragment narracji może wskazywać, że Wojtek jest wdzięczny przyrodzie za: świeże powietrze oraz za różnorodność gatunkową roślin i zwierząt. Swoje podziękowania wyraża słowami: *kocham przyrodę.* Należy sądzić, że opisana wdzięczność mojego rozmówcy wobec przyrody, to rezultat dotychczasowych pozytywnych doświadczeń przyrodniczych i częstych bezpośrednich spotkań z przyrodą, o czym wielokrotnie wspominał mój rozmówca podczas kilku narracji.

Wypowiedź Wojtka, w której opisuje on miejsce uwiecznione na jednym ze zdjęć najpiękniejszych miejsc w przyrodzie, może stanowić kolejny dowód wyjątkowej emocji narratora wobec przyrody. Poniżej prezentuję fragment narracji chłopca oraz jedną z jego fotografii.



Fotografia 11. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Wojtek, wieś)
Źródło: zbiory własne.

Wojtek (wieś):

B. Co czujesz, patrząc na to zdjęcie?
W. (2) Bliskość (5) i:i umiłowani:e (2) b:o naprawdę to miejsce kocham.
(…)
B. Dlaczego?
W. Tam zawsze czekam (4) b:o na tatę (2) gdy do nas przychodzi.

Dla narratora miejscem ważnym i umiłowanym jest polana porośnięta wysokimi trawami. W miejscu, które sfotografował, oczekuje na pojawienie się taty, odwiedzającego chłopca i jego rodzinę co jakiś czas[104]. Wojtek przywołuje w narracji wspomnienia zabarwione pozytywnymi emocjami, związane z tym miejscem. Wydaje się, że mój rozmówca odczuwa silne uczucia, którymi darzy przyrodę oraz nieobecnego na co dzień w jego życiu - tatę. Miłość do przyrody w narracji chłopca, pojawia się jednocześnie z miłością wobec bliskiej mu osoby. Wojtek tęskni, a jego tęsknocie towarzyszy miłość.

Odkryłam, że dla moich rozmówców miłość stanowi wyjątkowy stan, który wyraża się w trosce okazywanej przyrodzie i jej najmniejszym reprezentantom. Wydaje się, że miłość to wzajemna odpowiedzialność za siebie. Narratorzy kochając przyrodę, szanują ją, okazują jej dobro, poświęcają swój czas, pielęgnują ją. Niektórzy respondenci, dając wyraz miłości

[104] Rodzice chłopca rozwiedli się. Szczegółową sylwetkę Wojtka prezentuję w Rozdziale III pracy, w części metodologicznej poświęconej charakterystyce badanych osób.

służebnej wobec przyrody, dają dowód na to, że miłość to nie tylko głośne hasło, to wzniosły stan widoczny w działaniu.

3.2. Lęk i strach *(…) Wysokie drzewo może spaść na dach jakiegoś domu (…). Przestraszyłem się, bo ta czaszka była cała zielona*

Z racji częstego utożsamiania emocji lęku i strachu w literaturze i definiowania ich w sposób synonimiczny, dokonam skrótowego opisu pojęć na zasadzie studium porównawczego. Główną różnicą pomiędzy pojęciami, pozwalającą na ich dosyć łatwe rozróżnianie, jest charakter bodźca wywołującego emocję. Strach jest wzbudzany przez bodziec rozpoznawany, znany człowiekowi, zaś lęk to reakcja „przedbodźcowa". Tę potoczną definicję lęku i strachu można zobrazować zdaniem zaczerpniętym z książki Karen Horney (1982, s. 46): „Zarówno strach jak i lęk są reakcjami proporcjonalnymi do rozmiarów niebezpieczeństwa, jeżeli jednak w przypadku strachu niebezpieczeństwo jest widoczne, obiektywne, w przypadku lęku jest ono ukryte i subiektywne. Znaczy to, że siła lęku jest proporcjonalna do znaczenia, jakie dana sytuacja ma dla człowieka, ale przyczyny tego lęku nie są przez niego uświadamiane". Na podstawie przytoczonego fragmentu opracowania, można domniemywać, że lęk to rodzaj strachu - strachu bez twarzy.

Jak wyjaśnia Wójtowicz (2005, s. 11), strach to reakcja na przedmioty obiektywne, które obiektywnie stwarzają niebezpieczeństwo. Lęk to reakcja subiektywna, odnosząca się do indywidualnych jednostek. Lęk nie ma żadnego skonkretyzowanego przedmiotu, dlatego też nie można się z nim skonfrontować. Jak dodaje Öhman (2005, s. 720): „(…) [lęk to] niesprecyzowane i nieprzyjemne poczucie zagrożenia". Z uwagi na brak konkretnego przeciwnika, człowiek zlękniony nie może podjąć próby walki z niepewnym zagrożeniem, a w konsekwencji odczuwa bezradność i pustkę. Maria Molicka[105] (2002, s. 11), dodaje, że lęk to proces wewnętrzny, nie związany bezpośrednio z bólem. Autorka opisuje lęk jako: „czekanie na zagrożenie". Pomimo, że lęk nie jest emocją pozytywną, w interpretacji Molickiej (2002, s. 11), pełni ważną rolę w życiu człowieka. Funkcją lęku jest przygotowanie człowieka na nadejście niebezpieczeństwa tak, by mógł właściwie zareagować w sytuacji kryzysowej. Lęk wyzwala racjonalne sposoby zachowania się, wzmaga czujność, wyostrza postrzeganie oraz prowokuje działania twórcze człowieka w odpowiedzi na czyhające niebezpieczeństwo (Dutton

[105] Maria Molicka to autorka cyklu opracowań poświęconych metodzie bajkoterapii, która ma pomagać dzieciom poprzez zaprezentowanie sytuacji stresujących i rozwiązanie ich w walce z lękiem i niepewnością.

2019, s. 62). Podobne stanowisko prezentuje twórca psychoanalizy - Sigmund Freud. W jego ujęciu (Freud 2004, s. 279), lęk przynależy człowiekowi, mobilizując go do podjęcia konkretnego działania: ucieczki, obrony lub ataku. Dobrą ilustracją słowną, stanowiącą uzupełniającą powyższe stwierdzenie, a zarazem odnoszącą się szerzej do wachlarza emocji, nie tylko lęku i strachu, prezentuje Luty we wstępnie do „Instynktu sztuki" Duttona (2019). Czytamy tam (Luty, 2019, s. 15): „Jedna z najważniejszych tez psychologii ewolucyjnej głosi, że jeżeli z daną czynnością związane jest uczucie przyjemności, bólu lub emocjonalne doświadczenie podobania się, wstrętu, strachu, miłości lub szacunku, to czynność ta musi mieć znaczenie adaptacyjne, tzn. pomogła przetrwać naszym przodkom i dlatego utrwaliła się w naszym wyposażeniu umysłowym".

Lęk wyzwala niepożądane reakcje organizmu ludzkiego: drżenie nóg, pocenie się, rumień na twarzy lub dekolcie, płytki oddechu (somatyczna hiperaktywność) (Lewis, Haviland-Jones 2005, s. 721). Lęk poznawczy lub lęk psychiczny, wpływa na pojawienie się innego rodzaju reakcji, są to m. in.: pojawiające się natrętne myśli, umartwianie, ustawiczny niepokój, odczuwanie nadmiernego napięcia mięśniowego (Öhman 2005, Cronholm, Åsberg 1975). Jak wyjaśnia Koralewicz (2008, s. 78), lęk może mieć wpływ na ton głosu, tempo mówienia, sposób poruszania się i gestykulowania oraz postawę ciała.

Odkryłam, że niektórzy moi rozmówcy, odczuwają lęk i strach w bezpośrednim kontakcie z przyrodą. O odczuwaniu niepokoju w obliczu siły i nieprzewidywalności przyrody świadczą następujące wypowiedzi:

Nadia (wieś):

N. (…) Ale nie lubi:ę t:akich drzew wys:okich (2) bo one się tak chwieją i ja się boję na przykład jest u mnie koło domu tak:i- tak:i wysoki (2) wysokie drzewo ((przedstawiając ruchem ręki wysokość drzewa)) i jak wieje wiatr mocny, to ono się tak chwieje ((ukazując chwianie się drzewa, porusza ręką)) i ja się boję, że spadnie na d:om.
B. Kiedyś się przewróciło?
N. Nie ((przeczące ruchy głową)).

Bruno (wieś):

B. Czy jest w przyrodzie coś, czego nie lubisz?
Br. Mocny taki wiatr.
B. A co się wtedy dzieje?
Br. (yyy) no właśnie może drzewa zwalać i:i na przykład jak jest wysokie drzewo to może spaść na <u>dach</u> (4) jakiegoś domu.

Konrad (wieś):

B. Czy przyroda może być dla nas niebezpieczna?
K. (hmm) trochę może zrobić @ trochę nie @
B. Co może na przykład zrobić?
K. Na przykł:ad tego pająków ostatnio widziałem wy- w tym (2) jak byłem za granicą to widziałem tarantulę jadowitą, (yyy) albo (2) że drzewo spadło na drogę i nam popsuło samochód.

Franek (wieś):

B. Jest coś, co chciałbyś zmienić w przyrodzie?
F. (yyy) Chciałbym zmienić (4) to, ż:e (yyy) ° jak to nazwać °(yyy) żeby nie było czaszek w lesie i żebym ja się nie przestraszył.

Z przytoczonych fragmentów wypowiedzi wynika, że niektórzy rozmówcy odczuwają lęk i strach w kontakcie z przyrodą. Niepokój towarzyszący badanym dzieciom, wiąże się z sytuacjami, które miały miejsce w przeszłości, lub - jak w przypadku Nadii - nie wydarzyły się wcale. Wydaje się, że Nadia odczuwa nieprzyjemne napięcie emocjonalne myśląc o ewentualnym przewróceniu się drzewa na dom podczas silnych podmuchów wiatru. Zapytana o to, czy opisana przez nią sytuacja kiedykolwiek wcześniej się wydarzyła, zaprzecza. Można przypuszczać, że lęki odczuwane przez dziecko w kontakcie z przyrodą, często związane są z występowaniem gwałtowanych zjawisk atmosferycznych. Niektórzy z moich narratorów obawiają się m. in.: wiatru, wyładowań atmosferycznych, intensywnych opadów deszczu. Część respondentów w swoich wypowiedziach opisuje lęk, który jest odpowiedzią organizmu na bodźce w postaci niebezpiecznych zwierząt: jadowitych pająków, lub zwierzęcych szczątków zauważonych przypadkowo podczas spaceru po lesie.

Odkryłam, że wśród moich respondentów, jedynie dzieci mieszkające na wsi, w swoich wypowiedziach opisywały niepokoje i lęki pojawiające się podczas bezpośredniego kontaktu z przyrodą. Należy przypuszczać, że powyższe spostrzeżenie może posiadać wiele przyczyn, choć zdaję sobie sprawę, że żadna z nich nie musi być pewna. Uważam, że dziecko mieszkające i uczące się we wsi, może zdecydowanie częściej odbywać bezpośrednie spotkania z przyrodą. Prawdopodobne jest zatem, że dziecko ze wsi, ma możliwość częstszego dostrzeżenia i doświadczenia w przyrodzie czegoś, co może go napawać lękiem, niepokojem, strachem, np. szczątków zwierzęcych, groźnych dla człowieka pająków.

Kolejną prawdopodobną przyczyną dostrzeżonej zależności, może okazać się mniej ograniczona możliwość obserwacji niebezpiecznych zjawisk przyrody przez dzieci pochodzące ze wsi, m. in. zjawisk atmosferycznych. Dziecko na wsi, z racji sąsiedztwa drzew, lasów,

sadów, ma możliwość zaobserwowania tego, co dzieje się z przyrodą w trakcie np. burzy. Może wówczas dostrzec siłę porywistego wiatru, który porusza gałęziami drzewa, zaś one pod jego wpływem, uderzają w dach domu, wzbierającą rzekę, której wody wylewają się na pobliskie pola i łąki, czy też złamane przez uderzenie pioruna drzewo. Można przypuszczać, że jego rówieśnik pochodzący z miasta, rzadziej ma ku temu sposobność. Mieszkając w bliskim sąsiedztwie bloków, dzieci miejskie posiadają ograniczony dostęp do terenów zielonych, rzadko mają sposobność ku temu, by zaobserwować potęgę wiatru, nieokiełznaność wody czy skutki uderzenia pioruna. Ponadto, respondenci pochodzący z miasta, prawdopodobnie częściej mogą zaobserwować mniej dokuczliwe dla człowieka skutki zjawisk atmosferycznych, np. gałęzie drzew leżące na chodnikach, choć i te szybko są usuwane przez odpowiednie służby.

Wydaje się, że dziecko pochodzące ze wsi, może posiadać większą świadomość skutków, jakich doświadcza człowiek po przejściu gwałtownych zjawisk atmosferycznych. Często to sam człowiek wsi musi zmierzyć się z kataklizmem, zaś wcześniej się do niego odpowiednio przygotować, zabezpieczając swój dobytek: sprowadzając zwierzęta z pastwiska do zagród czy przenosząc narzędzia rolnicze do pomieszczeń gospodarskich, by uniknąć uderzenia pioruna w metalową konstrukcję. Być może moi rozmówcy mogli widzieć wcześniej takie przygotowania, mogli też obserwować, jakie skutki pozostawia po sobie żywioł przyrody w gospodarstwie rolnym. Zaś po gwałtownych zjawiskach atmosferycznych, należy przeliczyć straty i posprzątać gospodarstwo. W tych czynnościach moi narratorzy również mogli brać udział, doświadczając osobiście jak niebezpieczna w skutkach bywa siła i potęga przyrody.

Należy domniemywać, że dziecko posiada więcej możliwości spotkań z przyrodą wówczas, gdy mieszka z nią w bezpośrednim sąsiedztwie. Ustawiczne bycie w przyrodzie, prawdopodobnie wpływa na częstość obserwowania zjawisk czy obiektów mogących wyzwalać w dziecku lęk, strach, niepokój. Prawdopodobnie, życie na wsi wzbogaca doświadczenia przyrodnicze dziecka, uczy pokory wobec siły przyrody, uposaża w umiejętności przewidywania niebezpieczeństw (prognozowanie zbliżającej się burzy), tak by jak najlepiej, co podkreśla Molicka (2002, s. 11): „(…) zaadaptować się do możliwości wystąpienia zagrożenia". Przyroda pozwala dziecku doświadczyć lęku i strachu. Przyroda co więcej, uczy dziecko jak poradzić sobie z sytuacją, w której odczuwa niepokój.

3.3. Radość: *Czułam taką radość, jakbym była tymi kwiatkami*

Radość jest niezwykłą emocją, która towarzyszy sukcesowi, miłości, szczęściu i zadowoleniu. Paradoks radości polega na tym, że pojawia się także po zawirowaniach w życiu: rozstaniu, cierpieniu, bólu. Jest tym większa, im więcej trudu człowiek włoży w osiągnięcie wyznaczonego celu zwieńczonego sukcesem. Jak wyjaśnia Filliozat (2009, s. 197, 211), wysoka ekspresywność, którą przejawia radosna osoba uwidacznia w postaci: uśmiechów, głośnego śmiania się, wydawania okrzyków, obejmowania, czy przyjacielskich pocałunków.

Koncepcja emocji pierwotnych i powstawania emocji wtórnych Roberta Plutchika, zakłada istnienie ośmiu rodzajów emocji pierwotnych (podstawowych) i uniwersalnych sparowanych ze sobą w diady [106]. Radość jako czwarta diada, której emocją przeciwstawianą jest smutek, jak podkreślają Jarymowicz i Imbir (2010, s. 441): „(…) mobilizuje ku czemuś pozytywnemu”. Radość może przybrać postać zadowolenia, a nawet wielce mobilizującego stanu <<uskrzydlenia>>”. Radość jest związana z naturą człowieka. Niezależnie od źródła swojego pochodzenia, jest niezmiernie potrzebna zarówno człowiekowi dorosłemu, jak i dziecku. Młody człowiek w rozwoju psycho-fizycznym, osobowościowym i moralnym potrzebuje radości wyrażanej w formie fizycznej wymiany międzyludzkiej. Zadaniem dorosłych, a w szczególności rodziców, jest poszukiwanie wewnętrznej radości w samym sobie. Zamknięcie się w rutynie i szarości dnia codziennego przepełnionego obowiązkami, nie sprzyja podtrzymywaniu zdrowej relacji pomiędzy dzieckiem, a rodzicem, regulowanej przez pozytywne nastawienie do życia oraz wewnętrzną radość. Wymienione komponenty są najcenniejszymi darami, jakie może ofiarować rodzic dziecku na drodze harmonijnego rozwoju.

Do tego, by dziecko odczuło radość nie trzeba wielu starań dorosłych. Wystarczy prawie tyle, co nic: piasek, kasztany, muszle, kolorowe liście, spacer po lesie, podziwianie zachodu słońca po upalnym dniu. Fernando Pessoa (2007, s. 236) w „Księdze niepokoju…” dostrzega co wpływa na pozytywne emocje małego dziecka: „(…) nie ma obrazu większej szczęśliwości niż zbierać na plaży muszle! Dla dziecka nigdy nie ma dwóch jednakowych. Zasypia z dwiema najpiękniejszymi w dłoni, a kiedy zginą lub je ktoś zabierze - zbrodnia! Ukraść zewnętrzne kawałki duszy! Oderwać skrawek marzenia! Dziecko płacze wtedy jak Bóg, któremu skradziono dopiero co stworzony wszechświat.”

[106] Diada – oznacza parę emocji przeciwstawnych. Aktywacja jednej emocji blokuje wzbudzanie się drugiej emocji z tej samej diady.

Częste przeżywanie radości, zadowolenia oraz poczucia przyjemności sprawia, że dziecko może odczuć szczęście, określane przez Zuili (2016, s. 133), jako „udany miraż emocji z rozumem". Miraż radości, ośmiela dziecko do patrzenia na świat przez różowe okulary. Problemy stają się wtedy wyzwaniami, a niepowodzenia, kolejną szansą do osiągnięcia wymarzonego celu, który smakuje tym bardziej, im dłużej czekamy na jego realizację.

Analiza narracji badanych uczniów klasy III, pozwala mi przypuszczać, że niektórzy moi respondenci odczuwają radość w kontakcie z przyrodą. Dla ilustracji przytoczę fragmenty wypowiedzi narratorów:

Wojtek (wieś):

B. Powiedz mi proszę, czy ty lubisz przyrodę?
W. Lubię.
B. Dlaczego?
W. (...) dostarcza świeżego powietrza, radość, no i ja bardzo lubię przyrodę, dlatego (...).

Jadzia (miasto):

B. Co czujesz opowiadając o przyrodzie?
J. N:o@ radość@, (5) ż:e mogę- możemy skakać d:o liśc:i i:i t:akie tam.

Małgosia (miasto):

B. Co czujesz, myśląc o przyrodzie?
M. (hmm) Czuję @radość@.
B. Dlaczego radość?
M. (Mmm) n:o b:o przyroda jest fajna (...). Może pomóc w chorobie na przykład.

Zaprezentowane narracje Wojtka, Jadzi i Małgosi, przedstawiają specyfikę sytuacji, w których część moich rozmówców odczuwa radość w kontakcie z przyrodą. Można wnioskować, że narratorzy czerpią radość z samego bezpośredniego kontaktu z matką ziemią: z zabawy toczącej się na łonie natury oraz z faktu, że mogą oddychać świeżym powietrzem. Zacytowany fragmenty wypowiedzi Małgosi, może świadczyć o tym, że dziewczynka jest radosna, gdyż może polegać na przyrodzie nawet w sytuacji trudnej dla narratorki. W chorobie, człowiek szuka wsparcia, pocieszenia, pomocnego ramienia. Czas choroby to czas, w którym chcąc, czy nie chcąc, człowiek okazuje pewien rodzaj słabości. Pomoc kogoś, komu ufamy, kogoś, kto nas wesprze i nie wyśmieje naszych ułomności jest w tej sytuacji niezbędna. W przypadku Małgosi, wydaje się, że rolę podmiotu wspierającego pełni przyroda.

Analizując wywiady narracyjne, w których respondenci opisywali zdjęcia najpiękniejszych miejsc w przyrodzie zaobserwowałam, że niektórzy moi rozmówcy, odczuwają radość w kontakcie z naturą przedstawioną na fotografii, opisując jej walory estetyczne. Poniżej prezentuję fragmenty wywiadów z respondentami:



Fotografia 12. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Bruno, wieś)
Źródło: zbiory własne.

Bruno (wieś):

B. Opowiedz mi o tym zdjęciu, co się znajduje na nim?
Br. (yyy) @Zachód Słońca nad lasem@
B. A dlaczego zrobiłeś zdjęcie temu miejscu?
Br. (yyy) (3) B;o mi się spodobało (2) b:o (yyy) i:i jak (yyy) z drzew taki tak:i tak:a pomarańcz:owa (yyy) pomarańczow:a płomyk tak:i
B. (…) To ci się spodobało. A co czujesz, patrząc na to zdjęcie?
Br. (14) Radość.



Fotografia 13. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Małgosia, miasto)
Źródło: opracowanie własne.

Małgosia (miasto):

B. Co się znajduje na zdjęciu?
M. (mmm) tutaj rosną taki:e malutki:e drz:ewk:a.
B. Co ci się podoba najbardziej na tym zdjęciu?
M. (7) Te liści:e ((wskazując na liście znajdujące się pod drzewkiem)).
B. A dlaczego?
M. B:o (13) s:ą kolor:ow:e.
B. (yhy) Co czujesz, patrząc na to zdjęcie?
M. Radość.



Fotografia 14. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Laura, miasto)
Źródło: zbiory własne.

Laura (miasto):

B. Co znajduje się na zdjęciu
L. Krzew.
B. Co czujesz, patrząc na zdjęcie?
L. Radość.
B. Z jakiego powodu?
L. Ż:e jest tyle kolorów (2) jest tak:i nie za mały i nie za duży i:i że znalazłam ten krzew piękny i mogłam tam odpocząć (2) b:o pod górę wchodziłam i już się zmęczyłam.

Na podstawie zacytowanych wypowiedzi badanych uczniów klasy III, odkryłam, że zarówno dzieci zamieszkujące miasto jak i te, które mieszkają na wsi, odczuwają radość w kontakcie z przyrodą. Wydaje się prawdopodobne, że ta pozytywna emocja towarzyszy dzieciom, gdy opowiadają o walorach estetycznych przyrody zaprezentowanych na wykonanych zdjęciach. Bruno czuje radość, mówiąc o pomarańczowej poświacie zachodzącego słońca nad lasem, Małgosia cieszy się, opisując sfotografowane kolorowe liście, które spadły z drzew i ozdabiają trawnik. Trzecia cytowana wypowiedź narratorki Laury, ukazuje, że dziewczynka odczuwa radość z powodu wielobarwności przyrody sfotografowanego krzewu, przy którym odpoczywa po wysiłku fizycznym.

Radość towarzyszyła uczniom również podczas tworzenia obrazów przyrody. Większość dzieci przejawiała pozytywną emocję, opowiadając o różnorodności materiałów przyrodniczych, ich barwie oraz mnogości. Dzięki możliwości nagrywania dzieci kamerą video podczas wykonywania pracy plastycznej, mogłam następnie dokonać analizy zachowań, gestów oraz mimiki badanych. Wydaje się, że część wypowiedzi respondentów wskazuje na radość dzieci związaną z samym tworzeniem obrazu, do czego narratorzy wykorzystywali zazwyczaj materiały przyrodnicze. Prawdopodobnie, spontaniczność dziecka i ufność wobec badacza, pozwoliły na spostrzeżenie zachowań i sporządzenie listy aktywności dziecięcych ujawniających, że kontakt z przyrodą może stanowić generator radości i dobrego humoru.

Tabela 43. Przejawy radości u badanych dzieci ze środowiska miejskiego i wiejskiego tworzących obraz przyrody

Wyodrębnione kategorie	Osoba badana
Uśmiech	Magdalena, Anastazja, Andżelika, Ada, Krystian
	miasto
	Ada, Nadia
	wieś
Dobrowolne zainicjowanie rozmowy z badaczem podczas badania	Magdalena, Andżelika, Ada, Krystian
	miasto
	Monika, Nadia
	wieś
Podnoszenie rąk	Irmina, Lena
	miasto
	Wojtek, Marek, Nadia
	wieś
Oglądanie materiałów przyrodniczych i pozaprzyrodniczych przez osobę badaną	Nadia, Monika
	wieś
Dumne pochylanie się nad wykonaną pracą	Nadia
	wieś
Przekładanie rąk za oparcie krzesła	Paweł
	wieś

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zachowań respondentów zaobserwowanych podczas wykonywania przez nich obrazów przyrody, pozwoliła mi na wyszczególnienie zachowań i gestów, które określiłam jako: spontaniczny uśmiech, inicjowanie rozmowy, poczucie dumy z wykonanej pracy. Wydaje

się, że wymienione zachowania i gesty mogą świadczyć o występowaniu pozytywnych emocji i odczuwaniu swobodnej atmosfery przez respondentów podczas wykonywania zadania. Po ułożeniu obrazu przyrody, rozmawiałam z badanymi dziećmi na temat ich prac. Analiza rozmów z respondentami może wskazywać, że radość to emocja, którą odczuwają dzieci w kontakcie z przyrodą przedstawioną w formie pracy plastycznej. Poniżej prezentuję przykładowe fragmenty wypowiedzi dzieci:

Obraz przyrody 17. „Wesoła zabawa", Małgosia (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Małgosia (miasto):

B. Co czujesz, patrząc na przyrodę na twoim obrazie?
M. Radość.
B. A dlaczego radość?
M. B;o (7) t:e orz:ech:y i kasztan:y. Po prostu @ B;o lubię je zbierać @.

Obraz przyrody 18. „Jesienny deszcz”, Laura (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Laura (miasto):

B. (…) Co czujesz, patrząc na przyrodę przedstawioną na twoim obrazie?
L. Radość.
(…)
B. Dlaczego czujesz radość?
L. @N:o ż:e ta traw:a @ jest taka kolorow:a i piękna ((biorąc do ręki różowe kule waty)).

Jadzia (miasto):

B. Co czujesz, patrząc na przyrodę na twoim obrazie?
J. (mmm) (yyy) (3) °Nie wiem°
B. Trudno je nazwać?
J. @ (yhy) @
B. A to są dobre uczucia czy złe?
J. Chy- chyba bardziej dobre@.
B. A dlaczego dobre?
J. (yyy) B:o to jest radość, że ptaki są na obrazie, a ja je b:ardz:o lubię@.

Obraz przyrody 19. „Jesienne szaleństwo”, Jadzia (miasto)



Źródło: zbiory własne.

Powyższe fragmenty narracji mogą stanowić dowód na to, że część moich rozmówców doświadcza radości, jako reakcji na różnorodne bodźce przyrodnicze. Możliwość rozmów z badanymi dziećmi po wykonaniu obrazu przyrody, pozwoliła mi na wyszczególnienie sytuacji przyrodniczych wprowadzających narratorów w stan radości. Są to: podejmowanie w przyrodzie lubianych aktywności przez dziecko (kolekcjonowanie orzechów i kasztanów), doświadczanie walorów estetycznych dostrzeganych w przyrodzie (barwa sfotografowanej trawy) oraz obserwacja i refleksja nad obiektami i miejscami w przyrodzie (obserwacja lecących ptaków).

Radość to pozytywna emocja, która towarzyszy poznawaniu, doświadczaniu oraz badaniu świata przyrody. Według Lewisa (1988, s. 37), dziecko wykazuje niczym nieograniczoną ciekawość świata, który go otacza. Stara się odkryć to, co znajduje się na jego drodze. A gdy już dotknie, posmakuje, usłyszy, jego biologiczna ciekawość prawdopodobnie zostanie zaspokojona, a on sam odczuje spontaniczną radość, rozlewającą się także na inne sfery życia. Przyroda doświadczana przez dziecko, zdaniem Parczewskiej (2009, s. 83): „(…)

dostarcza niezapomnianych wrażeń, zróżnicowanych i głębokich doświadczeń, cieszy, zachwyca, daje wytchnienie, uruchamia proces wartościowania poszczególnych procesów przyrodniczych i przyrody jako całości". Dlatego też istotne jest zapewnienie nieskrępowanego dostępu do świata przyrody, który jest szansą na zaspokojenie potrzeb dziecka o charakterze kognitywnym.

Wydaje się, że badane dzieci przeżywają radość intensywnie, całym ciałem, co mogłam zauważyć podczas rozmów z żywo gestykulującymi, pokrzykującymi respondentami. Niestety człowiek w miarę upływu lat zatraca dziecięcą radość i spontaniczność. Konsekwencją ustawicznych treningów społecznych i wychowawczych, jest często wyzbycie się naturalności i impulsywności, tak pielęgnowanych w młodym wieku.

3.4. Smutek: *Bo wcześniej mi kot zdechł*

Smutek to emocja, która jak dotąd nie jest dogłębnie zbadana. Literatura obfituje jednak w opracowania opisujące szczegółowo stany depresyjne czy żal, są to zjawiska bliskie smutkowi, jednak nie należy ich utożsamiać i używać zamiennie. Smutek to emocja negatywna. Nie mobilizuje, a wręcz hamuje podejmowane aktywności. Smutkowi towarzyszą: poczucie winy, niskiej wartości, wstyd, brak akceptacji własnej osoby, inność.

Człowiek smuci się wtedy, gdy utraci coś lub kogoś cennego. Wydaje się zatem, że emocja smutku jest emocją społeczną, nie tylko emocją osobistą, zatem można jej doświadczyć również w relacji z drugim człowiekiem. Jak wyjaśnia Barr-Zisowitz (2005, s. 762), człowiek doświadcza smutku wówczas, gdy staje w obliczu wydarzenia opisywanego jako smutne. Zdarza się, że smutek towarzyszy człowiekowi, który miał swoją wizję przyszłości, jego działaniom przyświecało osiągnięcie upragnionego celu, jednak sploty wydarzeń sprawiły, że plany legły w gruzach, a cel możliwy jest do osiągnięcia dopiero za jakiś czas lub wcale.

Jak wyjaśnia Zuili (2016, s. 99), smutek może powodować zintensyfikowane skupienie na sobie i swoim wnętrzu. Osoba smutna często podejmuje rozważania nad obecnym stanem rzeczy, jego przyczynami i konsekwencjami działań. Człowiekowi smutnemu towarzyszą przemyślenia związane z poczuciem własnej wartości, akceptacją siebie i innych. Można zatem stwierdzić, że emocja smutku powoduje obniżenie samooceny oraz poczucia zaufania do samego siebie: *Poszło mi źle, jestem gorszy, jestem głupi; Nie osiągnąłem swojego celu, jestem nikim.* Im dłużej człowiek pogrąża się w smutku, tym bardziej jego negatywne konsekwencje odbiją się na zdrowiu, powodując stany depresyjne, ustawiczną apatię, zalęknienie, nerwice.

Osoba przestaje wierzyć w siebie, swoje umiejętności i wiedzę, by ostatecznie dojść do przekonania o swojej bezużyteczności. Opisana wyżej strategia radzenia sobie ze smutkiem przynosi negatywne konsekwencje dla dobrostanu psychicznego człowieka.

Strategia, na którą w swych rozważaniach powołuje się Barr - Zisowitz (2005, s. 763), zdaje się wywoływać mniej negatywne następstwa. Człowiek, którego spotkała sytuacja trudna: utrata kogoś lub czegoś, czy też niemożliwość osiągnięcia założonego celu, odizolowuje się od sytuacji przykrej, może to uczynić z racji obniżonej koncentracji uwagi w sytuacji smutku. Smutek dziecięcy, to stan pojawiający się wówczas, gdy dziecko nie może zaspokoić swoich potrzeb i pragnień. Odkryłam, że niektórzy moi narratorzy pogrążają się w smutku, także po utracie kogoś lub czegoś cennego, np. czworonożnego przyjaciela.

O przykrych konsekwencjach utraty zwierzęcia, wywołujących smutek narratora opowiada Franek:



Fotografia 15. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Franek, wieś)
Źródło: zbiory własne.

Franek (wieś):

B. Opowiedz mi tym zdjęciu.
F. (...) to mój k:ot (4) bardz:o drapi:e
(…)
B. Dlaczego jego sfotografowałeś?
F. (4) B:o wcz:eśniej mi kot zd:echł (2) jeszcz:e wcześniej pies (2) a:a jeszcze wcześniej kolejny kot.
B. Co czujesz patrząc na zdjęcie przyrody?

F. (8) Ale tak smutek duży.

Powyższy fragment wywiadu z Frankiem jest dowodem na to, że chłopiec okazuje smutek spowodowany utratą ważnych w jego życiu zwierzęcych członków rodziny. Chcąc zaznaczyć badaczowi, jak istotną rolę odgrywają dla niego zwierzęta, opowiada także o tych, które jakiś czas temu umarły, pozostawiając w sercu chłopca pustkę, smutek i żal. Zdjęcie wykonane kotu, jest pamiątką po tych zwierzętach, których już z chłopcem nie ma.

Odkryłam, że moi rozmówcy odczuwają smutek również w sytuacji krzywdzenia zwierząt przez nieodpowiedzialnego człowieka. Opisany przejaw empatii, widoczny jest wyraźniej wśród dzieci mieszkających na wsi. Świadczą o tym następujące wypowiedzi badanych osób:

Nadia (wieś):

B. Opowiedz o przyrodzie.
N. No po prostu szkoda jest mi tego, że na przykład jak myszy się łapią w pułapkę (3) to jest mi <u>szkoda</u> i smutno (2) bo niektóre są takie bardzo °ładne°
(…)
B. Co czujesz, myśląc o tym?
N. Jest mi trochę jest sm:utno. °Szkoda mi jest tej myszy°Dla mnie robią źle ludzie.

Ania (wieś):

B. Opowiadałaś, że lubisz przyrodę. Czy są osoby, które jej nie lubią?
A: S:ą. (...) że niektórzy ludzie (yyy) tak jakby zabijają psy (yyy) przed (3) jeszcze jak są takie stare (2) to już powoli zabijają (2)bo już nie chcą mieć takich starych psów.
B. Co czujesz myśląc o tym?
A: Wtedy taki <u>smutek</u> (2) bo ja mam psy (...) stare mogą sobie jeszcze długo po:żyć, (...) Raz miałam myszk- myszkę polną, a sąsiadka mi ją wyrzuciła. Potem widziałam (3) już taką zdechniętą (2) bo najadały się trochę <u>trutki</u> (...). Wyrzuciła ją no i przez cały dzień <u>płakałam</u> no i było mi °smutno°.

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że wielu moich narratorów doświadczyło smutku z powodu okrutnego sposobu traktowania zwierząt przez człowieka. Smutek towarzyszący badanym uczniom jako reakcja na niehumanitarne postepowanie ludzkie, może świadczyć o dużej wrażliwości respondentów wobec przyrody. Wrażliwości, na co wskazuje Parczewska (2012, s. 137-138), należy uczyć się jak najwcześniej od pierwszych najskuteczniejszych nauczycieli, czyli rodziców i pedagogów. Nie sposób wyobrazić sobie życie w świecie pozbawionym wrażliwości moralnej. Podobnie trudno jest pomyśleć o świecie przyrodniczym, w którym człowiek krzywdzi, zadaje ból i cierpienie innym ludziom, roślinom, zwierzętom.

Nie są to przejawy humanistycznej koncepcji postawy ekologicznej. Przyrody i jej mieszkańców nie można traktować inaczej, niż z uwzględnieniem etyki (Parczewska 2009, s. 44; Wolny 2002, s. 52).

Na podstawie analizy narracji opisujących sfotografowaną przyrodę, odkryłam, że jeden z respondentów odczuwa smutek powodowany charakterem przyrody ukazanej na fotografii. Dla ilustracji przytoczę fragment wywiadu z Mariuszem, opisującym wykonane przez siebie zdjęcie:



Fotografia 16. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Mariusz, miasto)

Źródło: zbiory własne.

Mariusz (miasto):

B. Co czujesz, patrząc na to zdjęcie?
M. (4) Tr:oche m:oże sm:utek (2) b:o jest czarn:o (2) a:a nie na przykł:ad zi:el:on:o (2) żółt:o (2) cz:erwon:o. Jest tak ciemno i buro tutaj. Brakuje tych kolorów (5). I tyle.

Przyroda na zdjęciu wydaje się być ciemna, mroczna i tajemnicza. Na fotografii: *jest czarno, a nie na przykład zielono, żółto, czerwono.* Należy domniemywać dwu powodów tej sytuacji: późną porę dnia, w której chłopiec wykonywał fotografię oraz porę jesienną, charakteryzującą się stonowanymi, brunatnymi kolorami. Można przypuszczać, że zdjęcie Mariusza wyglądałoby zupełnie inaczej, gdyby sfotografował to samo miejsce w porze

wiosennej lub letniej, w konsekwencji czego, odczuwane przez niego emocje, również mogłyby być zupełnie inne.

Prawdopodobne jest, że dziecięcy smutek pojawiający się w relacji z przyrodą przypływa i odpływa tak szybko, jak fala niesiona powiewem dziecięcych pragnień, potrzeb i przykrych rozczarowań. Gama emocji, którą dysponuje młody eksplorator przyrody, umożliwia mu płynne „przechodzenie" od emocji negatywnych do pozytywnych. Dobrze jest, gdy dziecko mówi o emocjach, doświadczając świata przyrody, ponieważ to tam, uczy się humanitaryzmu i empatii.

3.5. Szczęście: *Przyroda kojarzy mi się ze szczęściem*

Szczęście jest pozytywną emocją doświadczaną przez człowieka. Trudno ją definiować ze względu na wysoką subiektywność pojęcia. To, co dla jednego człowieka jest wyrazem największego szczęścia, drugiemu przynosi umiarkowane zadowolenie lub nie wpływa na pojawienie się emocji o zabarwieniu pozytywnym. Jak wyjaśnia Lord (2010, s. 130): „[…] kiedy trzeba ustalić, czym owo szczęście jest, napotykamy na niezgodę zarówno między zwykłymi ludźmi, jak i „mędrcami" (intelektualistami bądź filozofami). Ludzie bowiem utożsamiają szczęście z różnymi rzeczami w różnym czasie i w zależności od sytuacji, w której się znajdują".

Encyklopedia Powszechna PWN (1976, s. 347), definiuje szczęście jako: „układ życia w największym stopniu pomyślny i zadowalający". Wspomniany układ należy szerzej wyjaśnić, gdyż posiada on dwie interpretacje. Pierwsza zakłada, że układ to posiadanie najwyższej miary dóbr. Drugie wyjaśnienie definiuje układ jako pomyślność, powodzenie w określnej sprawie, dziedzinie, sferze życia.

Jacek Zbigniew Górnikiewicz (2014, s. 101), uzależnia osiągnięcie szczęścia od zaspokojenia pewnych potrzeb. W artykule „Mieć szczęście i czuć szczęście" czytamy: „Jeśli przyjąć, że spełnienie potrzeby autentycznie ważnej w danym czasie i na danym poziomie rozwoju może przyczynić się do poczucia szczęśliwości, to można również uznać, iż osobnicy znajdujący się na różnych poziomach osobistego rozwoju mogą inne potrzeby potraktować jako istotne dla siebie, odczuwać szczęście z powodu zaspokajania odmiennych potrzeb". Prezentowana hedonistyczna koncepcja szczęścia opisywana przez Górnikiewicza, pozostawia wiele pytań. Mnie najbardziej nurtuje to, czy rzeczywiście zaspokojenie potrzeb, przyczynia

się do odczuwania autentycznego szczęścia, czy przyniesie jedynie pozór karmiony ludzką pychą, mrzonkami i konsumpcyjnym stylem życia.

W przekonaniu autorów, do osiągnięcia szczęścia niezbędne jest dobro. Dla Arystotelesa szczęściem jest „dobro człowieka". Filozof ma na myśli jednak swoje dobro, dążenie do osiągnięcia szczęścia, zdobycie wszelkiego dobra wyłącznie dla siebie. To postawa wysoce egoistyczna, jednak – w myśl rozważań myśliciela – przynosząca zaskakujące efekty: „[…] ideę dobra najwyższego Arystoteles określa na drodze analizy faktu działania ludzkiego, która ujawnia dobro najwyższe jako rację uniesprzeczniającą podjęcie działania, czyli jako cel ostateczny (Styczeń, Merecki 1996, s. 11). Niemniej jednak, człowiek to istota społeczna, dlatego szczęście może być w pełni odczuwane, jedynie w łączności z drugim człowiekiem.

Mimo, że działalność naukową Arystotelesa oraz Sigmunda Freuda dzieli około 2230 lat, interpretowanie pojęcia „szczęście" nie uległo zmianie na przestrzeni wieków. W „Kulturze jako źródle cierpień" (1995, s. 20) autorstwa austriackiego twórcy psychoanalizy czytamy: „[...] czego ludzie żądają od życia, co chcą osiągnąć? Nie sposób pomylić się odpowiadając na to: ludzie dążą do szczęścia, chcą je osiągnąć i utrzymać stan życia w szczęściu". Definicje szczęścia, zdaniem Jacka Woronieckiego (2000, s. 21), mimo ich różnorodności łączy mianownik ważkości i pozytywności. Woroniecki w swych rozważaniach zawartych w dziele: „Katolicka etyka wychowawcza", sugeruje, że szczęście jako jeden z wymiarów sfery społeczno-etycznej człowieka, polega na zaspokojeniu potrzeby „osiągnięcia dobra". Autor (2000, s. 21) pisze: „Pragnienie szczęścia jest […] tą nigdy nie przestającą działać sprężyną całej naszej działalności moralnej; zawiera ono w sobie pożądanie ukojenia wszystkich naszych potrzeb, pragnień, aspiracji we wszystkich dziecinach, czy to niższych zmysłowych, czy też wyższych duchowych, tak iżby nam niczego nie brakowało, co by nam mogło ból, przykrość lub niezadowolenie sprawić". Tatarkiewicz (1979, s. 499) trafnie dodaje: „Myśl o szczęściu sama nie uszczęśliwia, zajmuje tylko miejsce w świadomości potrzebne dla tych myśli, które mogą dać szczęście. Szczęście jest dobrem „wynikowym", ubocznym produktem naszych myśli i czynności". Można zatem przypuszczać, że samo myślenie o szczęściu, wniesie niewiele szczęścia do życia człowieka. Jedynie synteza myśli i działania skutkuje osiągnięciem błogiego stanu zwanego szczęściem.

Powyższa myśl Tatarkiewicza sugeruje, że łatwą drogą do szczęścia jest uzmysłowienie jego źródeł. Wyniki badań amerykańskiego psychologa Johna Watsona wskazują na kilka komponentów wpływających na odczuwanie przez człowieka pełni szczęścia. Twórca behawioryzmu wymienia: powodzenie w miłości, brak lękliwości, wrażliwości, nieśmiałości, muzykę i poezję, religię, umiłowanie pracy i wybitne osiągnięcia w sferze zawodowej,

upodobanie przyrody, posiadanie dobrego zdrowia i urody, powodzenie w relacjach międzyludzkich, piastowanie ważnych stanowisk i dysponowanie dużymi środkami finansowymi, trwałe relacje społeczne oraz przeżycie przygód w młodym wieku (Baum, Antczak 2014, s. 16-17). Mimo mnogości komponentów przyczyniających się do osiągnięcia szczęścia, jest to emocja trudna do osiągnięcia, czego przyczyną może być także jej losowy i wysoce subiektywny charakter.

Wywiady z respondentami, którzy opisują przyrodę przedstawioną na reprodukcjach przez malarzy polskich z przełomu XIX i XXw. świadczą o tym, że moi rozmówcy odczuwają wachlarz emocji w kontakcie z artystyczną wizją przyrody. O głównym powodzie, stanowiącym o synergii sztuki i emocji, oraz o tym, że emocje są składnikiem sztuki, pisał m. in. Dutton (2019, s. 385-386): „Dla ludzi, dla których sztuka jest źródłem nieustannej przyjemności, to podstawa: emocjonalne uczucie, ton, zmysł odmiennej perspektywy, zmysł wchodzenia w stany uczuciowe różne od naszych”. Ponadto, należy dodać, że szuka nie może być traktowana jedynie w kategorii pewnego źródła emocji, czego dowodem są słowa Duttona (2019, s. 386), „(…) chcemy zanurzać się w sztuce dzięki użytym technikom, strukturze, równowadze i łączeniu dźwięków”. Zatem w myśl rozważań autora, można stwierdzić, że doświadczane emocje, podczas kontaktu z dziełem sztuki, są naturalną konsekwencją zastosowanych narzędzi, technik i metod przez artystę. Co więcej, jak zauważa filozof sztuki (2019, s. 387), „(…) emocjonalny ton sztuki wnika głęboko w ludzki umysł nie poprzez manipulowanie ogólnym nastrojem albo rodzajami uczuć, ale poprzez tworzenie bardzo osobistych dzieł, z których wydobywają się niepowtarzalne emocje”. Powyższe cytowania zaczerpnięte z dzieła „Instynkt sztuki”, wskazują na pewien paradoks, dostrzeżony przez Duttona. Otóż autor daje do zrozumienia czytelnikowi, że rzeczywiście odbiorca dzieła sztuki liczy na wachlarz emocji w kontakcie z dziełem, stojąc jednocześnie na straży stanowiska, by sama sztuka nie stanowiła jedynie narzędzia do uzyskania określonych stanów emocjonalnych. Bowiem, na co wskazuje autor (2019, s. 387) w dalszej refleksji: „Sztuka sama w sobie ma być uczuciem”. O odczuwaniu emocji w kontakcie z przyrodą „zamkniętą” w ramie obrazu sztuki opowiadają m. in. Marek i Wojtek:

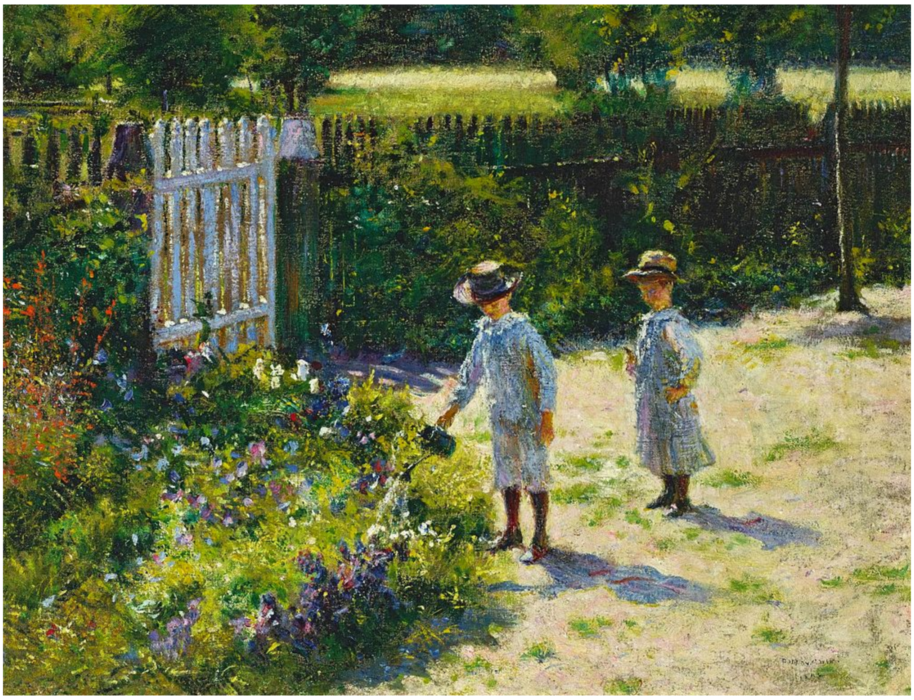
Rycina 1. Leon Wyczółkowski, „Pejzaż z Podgórza"



Marek (wieś):

B. Co czujesz, patrząc na przyrodę na obrazie?
M. @Szczęście@ (...) Podoba mi się tak dużo tu jest, góry tu są, zwierzęta s:ą, krówk:i, (5) polana, różne zwierzęta i tyle.

Rycina 2. Władysław Podkowiński „Dzieci w ogrodzie"



Wojtek (wieś):

B. Jaka jest przyroda na tym obrazie?
W. Na tym obrazie przyroda jest bardz:o piękn:a, bardz:o ładn:a, rozwinięt:a, (...) jest dużo bardzo dużo kwiatków no i tutaj ((wskazując palcem na miejsce na obrazie)) jeszcze jest łąka i tu też są ładne kwiatki. Ta przyroda jest dla mnie bardzo ładna.
B. Co czujesz patrząc na przyrodę na obrazie?
W. Szczęście, b:o na tym obrazku dzieci dostarczają im w:odę, jedzeni:e i zdrow:e życie, ż:e po prostu dobrze im się żyje. Dlatego. I jeszcze tutaj widać, ż:e to pole jest zadbane bardzo, o ta łąka, że tu też ktoś przychodzi i db:a o t:o (4) °nö°...

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że niektórzy rozmówcy, uczęszczający do szkoły umiejscowionej na wsi, odczuwają szczęście w kontakcie z przyrodą namalowaną przez artystów. O zbawiennym wpływie sztuki na dobrostan psycho-fizyczny człowieka pisał Dutton. Za autorem (2019, s. 155), czytamy: „Sztuka może pocieszyć w czasie kryzysów życiowych, może ukoić nerwy, pomóc w osiągnięciu psychologicznego *katharsis,* wyzwalać emocje, które oczyszczają umysł i karmią duszę". W trakcie analizy wypowiedzi badanych trzecioklasistów odkryłam, że szczęście wywołują elementy krajobrazu przyrodniczego, m. in.: pasące się krowy na polanie czy kwitnące kwiaty na łące. Na szczególną uwagę zasługuje fragment wywiadu z Wojtkiem. Chłopiec jest szczęśliwy w konfrontacji z pięknem przyrody: *jest bardzo piękna, ładna, rozwinięta.* Wydaje się, że piękno natury, nie jest jedynym kryterium warunkującym odczuwanie szczęścia przez narratora. Można przypuszczać, że Wojtek czuje się szczęśliwy, ponieważ zauważył, że dzieci namalowane na obrazie dbają o przyrodę: *dostarczają im wodę, jedzenie i zdrowe życie,* że *pole jest zadbane bardzo.* Chłopca cieszy obecność dzieci w przyrodzie oraz ich wrażliwość wobec natury.

Analiza zdjęć najpiękniejszych miejsc w przyrodzie wykonanych przez respondentów ujawnia, że niektórzy z moich rozmówców odczuwają szczęście w bezpośrednim kontakcie z przyrodą sfotografowaną. Fragmenty narracji wraz ze zdjęciami autorstwa moich respondentów prezentuję poniżej:



Fotografia 17. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Marek, wieś)
Źródło: zbiory własne.

Marek (wieś):

B. Co czujesz, patrząc na zdjęcie?
M. @Szczęście@
B. Z jakiego powodu?
M. B:o to jest mój kochany pies (2) się nazywa Tofik. Nosiłem mu jedzenie, bo chyba był głodny.



Fotografia 18. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Ania, wieś)
Źródło: zbiory własne.

Ania (wieś):

B. Co czułaś robiąc to zdjęcie?
A. (3) (yyy) (4) @co tam czułam? @ (hmm) (5) (mmm) ni:ech p:omyśl:ę (7) @bardzo byłam szczęśliwa @
B. (yhy) Rozumiem. A z jakiego powodu byłaś szczęśliwa?
A. Ż:e wróciłam z:e szk:oły (3) ż:e wróciłam do dom:u (yyy) n:o i:i mogę już (2) mogę j:uż r:obić (2) robić zdjęcia (3) b:o nie wychodziliśmy na dwór w szk:ole (2) wi:ęc (2) potem chodziłam po dworze i:i ż:e zrobiłam zdjęcie mojego pieska dlatego byłam szczęśliwa.

Prezentowane narracje dzieci mogą wskazywać na to, że narratorzy odczuwają szczęście, ponieważ na wykonanych zdjęciach widnieją ich czworonożni przyjaciele. Wydaje się, że bliskość, przywiązanie i tęsknota za pupilami, wyzwalają odczuwanie szczęścia. Narratorka Ania, czuje się szczęśliwa także z innego powodu. Długi dzień spędzony w szkole, podczas którego respondentka nie wychodziła z rówieśnikami na wspólny spacer, nieco ją przygnębił. Sytuacja drastycznie się zmieniła po powrocie do domu. Dziewczynka regenerowała siły na świeżym powietrzu, spacerowała oraz wykonała zdjęcia ukochanemu zwierzęciu. Można przypuszczać, że opisane komponenty sprawiły, że Ania poczuła się szczęśliwa. Odkryłam, że wśród moich rozmówców znajdują się osoby, które do szczęścia potrzebują kontaktu z najlepszym przyjacielem, co ciekawe, ten przyjaciel nie musi mieć tylko dwóch nóg. Moi narratorzy ufają zwierzęcym, czworonożnym przyjaciołom, przy których czują się szczęśliwi i którym czują się potrzebni, ponieważ w szczęściu nie chodzi o to, by człowiek brał jak najwięcej od drugiego. Prawdziwie szczęśliwy będzie ten, kto dając, pomagając, służąc, odczuwa spełnienie.

Szczęście przeżywane jest w określonym miejscu, czasie, przy konkretnych osobach, przedmiotach, w określonej scenerii. Irmina czuje się szczęśliwa, wspominając zabawę w otoczeniu przyrody uwiecznionej na zdjęciu. Retrospekcja dokonywana przez narratorkę nazywana jest przez nią *szczęśliwymi wspomnieniami*. Poniżej prezentuję fragment wywiadu z dziewczynką:



Fotografia 19. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Irmina, miasto)
Źródło: zbiory własne.

Irmina (miasto):

B. Co czujesz patrząc na to zdjęcie?
I. (yyy) Bardzo (yyy) taki:e szczęśliw:e wspomni:eni:a @ (2) z:z dw:or:em i inne takie fajne wydarzenia się działy@.
B. Co się działo?
I. Nie wiem (2) kiedyś miałam jeszcze taką koleżankę w przedszkolu i tam ganiałyśmy się (2) bawiłyśmy się (yyy) ale tam na przykład kiedyś się schowałam tam (2) i:i mnie nie mogła znaleźć.

W prezentowanej narracji Irmina przywołuje szczęśliwe wspomnienia związane ze sposobem spędzania wolnego czasu na poza domem: wspólne bieganie i zabawa w chowanego z koleżanką dostarczyły jej wielu pozytywnych emocji. Dziewczynka jest szczęśliwa, że w przyrodzie *takie fajne wydarzenia się działy,* które zapadły jej w pamięci, i o których chętnie opowiada. Moja rozmówczyni, przebywając w przyrodzie, doznaje szczęścia, które jest sekwencją właściwego miejsca, odpowiedniego towarzystwa oraz czynności podejmowanych wspólnie, co sygnalizuje sposób odpowiadania na postawione przez badacza pytanie (podkreślenie oznacza, że wskazany fragment narracji został wyartykułowany nieco głośniej, by zaakcentować ważkość stwierdzenia, @ (małpa) oznacza, że po, przed lub w trakcie wypowiadania zdania, narratorka uśmiecha się).

Na podstawie narracji moich rozmówców, odkryłam, że odczuwają oni szczęście w różnych sytuacjach przyrodniczych. Z uwagi na subiektywizm szczęścia, ta emocja: „(…) nie skupia się na kontentym obiekcie lub wydarzeniu, nie przejawia się też określonym rodzajem zachowania” (Averill, More 1998, s. 833). Strefa przyrody, często wydzielona spod

pieczy dorosłych, bogata, różnorodna i wielobarwna, w której dzieci obserwują, działają, bawią się przyczynia się do odczucia stanu błogości i spełnienia. Dziecko nie osiągnie tego stanu, jeśli będzie się czuło niepewnie, nieufnie. Wydaje się, że przyroda otwiera dziecku możliwości poznawania, badania, a przede wszystkim odczuwania, napełniając go poczuciem sprawstwa, pewności i harmonii wewnętrznej.

3.6. Zdziwienie: *Pierwsze wrażenie to zdziwienie, że ktoś wrzucił gitarę do drzewa i tak jakby zepsuł*

Zdziwienie towarzyszy człowiekowi podczas poznawania czegoś nowego oraz trudnego do uchwycenia ze względu na możliwość szybkiego przeobrażenia się lub zniknięcia. W ujęciu Arystotelesa zdziwienie stanowi początek myśli filozoficznej. Za filozofem (1990, s. 620) czytamy: „Dzięki bowiem dziwieniu się ludzie są obecni, jako pierwsi myśliciele, zaczęli filozofować; dziwiły ich początkowo niezwykłe zjawiska spotykane codziennie, później z wolna stawali wobec trudniejszych zagadnień". Platon (1999, s. 351), dodaje: „Nie ma innego początku filozofia jak to właśnie [zdziwienie]". Filozofowie dziwili się: nieustannemu przemijaniu (Tales), jedności wielości i zmienności (Heraklit, Parmenides), ludzkiej potrzebie panowania nad życiem i wytyczania własnych ścieżek (Sokrates), odmawianiu sobie czegoś z pobudek moralnych (epikurejczycy), porządkowi naturalnemu i przeznaczeniu (stoicy), stosunkowi wiary do rozumu (św. Augustyn), prawdziwości i wątpliwości założeń (Kartezjusz), niezależności myśli wolnej istoty ludzkiej (Spinoza).

Człowiek konfrontując się z czymś odmiennym, obcym i nie mieszczącym się w utartym porządku, a wykraczającym poza znaną dobrze i widoczną miarę, dziwi się. Zdziwienie generuje pewien rodzaj podniecenia intelektualnego. Chęć poznania i ciekawość górują nad niewiedzą i lękiem przed tym, co nowe. Jak wyjaśnia Manfred Geier (2003, s. 19-20) w „Grze językowej": „(…) zdziwienie się to efekt obcowania z zagadką". Autorzy definiują zagadkę jako „labirynt myśli" (2003, s. 19-20), metaforę – jako zestawienie elementów na pierwszy rzut oka nie pasujących do siebie (Arystoteles 1998, s. 243), pewną formę zabawy, rozrywkę (Wolińska 2014, s. 113), „element wychowania dzieci, stanowiący ćwiczenie umysłu" (Colli 1997, s. 58). Mimo, że zdziwienie pojawia się, gdy człowiekiem targa ciekawość poznawcza, nie można utożsamiać tych dwóch pojęć. W ujęciu Łojka (2015, s. 38), zdziwienie - w przeciwieństwie do ciekawości - nie cechuje się tylko trwałością. Wyróżniają je dodatkowo: głębia oraz ogólność, pozwalające człowiekowi poznawanie poprzez otwarcie na

to, co nowe i umożliwienie poznania tych rzeczy w ich prawdziwości.

Zdziwienie dziecka można zauważyć na jego twarzy podczas zabawy. Młody odkrywca bierze do ręki grzechotkę, a ta wydaje tajemnicze dźwięki. Maluch może wówczas reagować różnie: upuszcza kolorowy przedmiot ze strachu lub z ciekawością kontynuuje zabawę, coraz mocniej poruszając zabawką. Oba przypadki łączy mianownik zdziwienia i chęć poznania nowego, czyli sięgnięcia po nieznany dotąd przedmiot. Podobnie dzieje się w przyrodzie. Dzieci są naturalnie ciekawe i chętnie eksplorują świat. Młodzi odkrywcy dziwią się i zachwycają tym, co dla dorosłego może być niczym nadzwyczajnym. W celu poznania i zrozumienia sensu niektórych aspektów życia, należy zatrzymać się w ustawicznym pędzie i - na co wskazuje Biblia - stać się „jako dzieci", rezygnując z pychy i zuchwalstwa człowieka dorosłego ukierunkowanego na wiedzę i poznanie teoretyczne, który studiując tomy dzieł, biorąc udział w licznych konferencjach naukowych, „z wyżyn wspaniałości współczesnej nauki patrzy z pobłażaniem na całą przeszłość" (Hersch 2001, s. 7-8).

Analiza wywiadów narracyjnych pozwala założyć, że badani uczniowie klasy III odczuwają zdziwienie w bezpośredniej relacji z przyrodą. Dla ilustracji przytoczę fragmenty wypowiedzi Brunona i Jadzi:

Bruno (wieś):

B. Co czujesz, myśląc o przyrodzie?
Br. Dziwię się trochę.
B. Dlaczego?
Br. Bo:o (3) (yyy), (yyy), czasami coś nowego się pojawia i:i (3) jak, jak jest wiosna to drzewa się zielenią i kwiaty (2) i kwiaty ro- rosną i się na każdym porze roku zmienia tak pogoda.

Na podstawie powyższego wywiadu można przypuszczać, że mojego rozmówcę Brunona dziwi przemienność pór roku. Wydaje się, że badany chłopiec wie, że wraz ze zmianą pory roku, przeobrażeniu ulegają rośliny oraz zjawiska pogodowe. W opinii narratora zdziwienie odczuwane w kontakcie z przyrodą jest emocją pozytywną opartą na zmienności, elastyczności, heterogeniczności zjawisk przyrodniczych.



Fotografia 20. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Jadzia, miasto)
Źródło: zbiory własne.

Jadzia (miasto):

B. Co czujesz, patrząc na przyrodę na zdjęciu?
J. Pierwsze wrażenie to było taki:e zdz:iwieni:e (2) ż:e ktoś (yyy) wrzuc:ił ta gitar:ę do drz:ew:a i tak jakby z:eps:uł. (...). N:o i:i poza t:ym (2) t:o po prostu nie jest mi aż tak f:ajnie (2) ż:e ktoś zepsuł dobrą gitarę.

Jadzia - w przeciwieństwie do Brunona - interpretuje zdziwienie w kategorii negatywnej emocji. Dziewczynka dziwi się zachowaniu nieznanego jej człowieka, który w przekonaniu narratorki, wrzucił gitarę pomiędzy konary krzewu. Nie jest to częsty widok dla mojej rozmówczyni. Jadzia nie rozumie, dlaczego ktoś pozostawił instrument muzyczny i wybrał do tego celu takie miejsce. Ciekawość odczuwana przez dziewczynkę połączona jest ze zdziwieniem. Jadzi *nie jest aż tak f:ajnie* w zaistniałej sytuacji, analizując przyczyny działania tajemniczej osoby, o czym świadczy sposób, w jaki odpowiada na zadane pytanie (podkreślenie oznacza, że ten fragment zdania został powiedziany głośniej tak, zaakcentować istotę wypowiedzi). Prawdopodobnie, że dziewczynka potrzebuje kogoś, kto pomoże jej zrozumieć emocje, których doświadcza, będzie to o tyle trudne, że źródłem kłopotliwego stanu jest inny, obcy dla narratorki człowiek oraz jego problematyczne w interpretacji zachowania.

3.7. Zachwyt: *O trawa! Bardzo też mi się podoba!*

Zachwyt jest emocją wyjątkową, stanowiącą uczuciową odpowiedź na piękno, ogrom i tajemniczość przedmiotu. Jak wyjaśnia Piotr Przybysz (2017, s. 46), w artykule: „O naturze emocji towarzyszących odbiorowi sztuki. Dynamiczne i sytuacyjne podejście" zachwyt należy do kategorii emocji estetycznych. Scherer, Zenter oraz Grandjean autorzy „Emotions Evoked by the Sound of Music: Characterization, Classification, and Measurement" rozważają nad emocjami pojawiającymi się w kontakcie z muzyką. Do emocji estetycznych autorzy zaliczają: zachwyt, poczucie łagodności, nostalgię, odczucie siły, rozbawienie, napięcie, smutek, wyciszenie, poczucie transcendencji (Przybysz 2017, s. 50). Zachwyt jako „emocja ucieleśniona" pojawiająca się na skutek obcowania z dziełem artystycznym, wywołuje szereg zmian fizjologicznych w organizmie odbiorcy lub zmian w zakresie aktywności ruchowej.

Fenomenologiczny charakter koncepcji percypowania sztuki prezentuje Roman Ingarden (1976, s. 182-184, 190-199), objaśniając specyfikę zachwytu pojawiającego się podczas kontaktu z dziełem. W zamyśle autora, emocje wówczas doświadczane, mają charakter z pozoru chwilowy. W rzeczywistości jest to proces wysoce złożony, na który składają się trzy etapy, nazwane przez filozofa: „fazą emocji wstępnej", „drugą fazą emocji", „fazą kulminacyjną"[107]. Ingarden przestrzega odbiorcę przed złudnym i krótkotrwałym odczuciem zachwytu, które pojawia się z chwilą spostrzeżenia dzieła. Po chwilowym pozytywnym doświadczeniu, kolejne pojawiające się odczucie nie jest już tak wzniosłe. Krótkotrwała euforia opada i jej miejsce zajmuje pustka, wypełniana przez poczucie pożądliwości, pragnienia innej jakości. Odbiorca odczuwa wówczas dziwną próżnię, której nie jest w stanie określić słowami. Pomocna zdaje się wskazówka zawarta w Ingardenowskich rozważaniach. W „Studiach z estetyki" (1966, s. 142) Ingarden pisze: „Wówczas już (…) nie czekamy biernie na to, by nam dzieło sztuki samo narzucało nowe jakości estetycznie pobudzające, lecz sami wykorzystujemy możliwości nastręczone nam przez dzieło sztuki (…). Wymaga to uważanego i wszechstronnego spostrzeżenia dzieła sztuki". Uważność i wszechstronność spostrzegania dzieła, warunkuje odkrycie jakości oraz wartości estetycznych.

Próba zrozumienia dzieła sztuki, zjawisk przyrodniczych i elementów przyrody, rozpoczyna się z chwilą pojawienia się innych procesów natury poznawczej: zainteresowania i zaciekawienia. Tan (2005, s. 165), wskazuje na konieczność współwystępowania bodźców poznawczych i afektywnych, umożliwiających podjęcie próby „rozumienia sztuki".

---

[107] Szczegółowy opis przeżycia estetycznego w ujęciu Romana Ingardena prezentuję w podrozdziale piątym, rozdziału I.

W odbiorze dzieła sztuki, którego często choć nie zawsze, konsekwencją jest pojawienie się emocji zachwytu, niezbędne są zabiegi umysłowe: zrozumienie przekazu zawartego w dziele, zauważenie walorów stylistycznych, wnioskowanie o oryginalności dzieła. Analiza percepcyjno-poznawcza przedmiotu artystycznego, polega na satysfakcjonującym rozwiązaniu zagadki spostrzeżeniowej zawartej w obrazie, rozszyfrowaniu gry słów w dziele literackim, czy też podążaniu za frazą w dziele muzycznym. W konsekwencji odbiorca dzieła odczuwa zachwyt i sąd estetyczny jeszcze w formie niezwerbalizowanej. Zachwyt zdaniem Przybysza, może być interpretowany jako forma nagrody za podjęcie aktywności poznawczej w kontakcie z dziełem sztuki.

Jak wyjaśnia Przybysz (2015, s. 57), ostatnim elementem trudnej ścieżki odbioru dzieła artystycznego, jest odczucie podziwu i uznania wobec pracy. Ten najwyższy i najbardziej zorganizowany etap polega na uznaniu wyjątkowości, indywidualności, spektakularności i nowatorstwa dzieła. Warto poszukać odpowiedzi na pytanie, co dzieje się z odbiorcą i dziełem sztuki, wówczas, gdy nie jest on w stanie zaciekawić się dziełem, kiedy nie podejmie analizy percepcyjno-poznawczej, w konsekwencji nie „wpisze się" w model wzorowego odbiorcy dzieła sztuki? W rozważaniach Przybysza (2015, s. 57), opasane ryzyko autor nazywa „negatywnym afektem" i rozpatruje go w kategorii konsekwencji zaburzeń percepcyjnych.

Wydaje się, że słusznym rozwiązaniem na drodze do odczucia i tak niepewnego zachwytu w kontakcie z dziełem jest dłuższa refleksja i stopniowe „smakowanie" dzieła. Odbiorca wówczas ma czas na dostrzeżenie walorów, indywidualności, swoistości i nowatorskości widocznej w: kompozycji, układzie treści, zestawienia barwnego w dziele.

Wypowiedź Wojtka, może świadczyć o tym, że narrator odczuwa zachwyt podczas bezpośredniego kontaktu z przyrodą:



Fotografia 21. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Wojtek, wieś)
Źródło: zbiory własne.

Wojtek (wieś):

W. O:o trawa! Bardzo też mi się podob:a! (3) Nie sądziłem nawet (3) ż:e mi tak dobrze wyjdzi:e (4) N:o tutaj znowu brakowało tego śnieg:u (2) gdyb:y śnieg padał wted:y (2) by było już wtedy to zdjęcie najładniejsze.
(...)
W. Sądziłem (2) ż:e mi po prostu wyjdzie tr:aw:a (2) trzymałem tak aparat ((ponownie unosząc ręce)) (2) będzie (2) ż:e mi po prostu wyjdzie trawa i:i to zdjęcie będzie do skasowania (2) b:o miałem trzydzieści zdjęć. A tu nie! Coś pięknego mi wyszło, śliczne jest i takie moje (2) b:o mój dom widać z daleka i moje kury tam dalej. Wszytko jest co na zdjęciu takie ładne i aż piękne dla mnie.

Z powyższego fragmentu narracji wynika, że Wojtek zachwyca się przyrodą uwiecznioną na autorskiej fotografii. Wydaje się, że odczuwanie wyjątkowego stanu, odbywa się po dłuższej kontemplacji przyrody widocznej na zdjęciu. Oprócz jesiennych traw, zdjęcie ukazuje także miejsce bliskie i umiłowane przez badane dziecko. Wojtek opowiada o domu rodzinnym oraz zwierzętach z gospodarstwa jego mamy. Można przypuszczać, że Wojtek jest przekonany o wyjątkowości bliskiej mu przyrody.

O swoich emocjach doświadczanych w kontakcie z przyrodą opowiada także Zosia. Na podstawie fragmentu wywiadu można odnieść wrażenie, że dziewczynka dostrzega wyjątkowość, piękno, heterogeniczność oraz wielkość przyrody. Opisuje swoje doświadczenia

przyrodnicze i przeżywane stany w bezpośredniej relacji ze światem natury. Oto fragment narracji:

Zosia (wieś):

B. Opowiedz o przyrodzie.
Z. (...) przyroda jest wyjątkowa, piękna, dużo jest wszystkiego w przyrodzie i takie różna jest (3) i:i cz:uję tak mnie w serduszku ściska (2) gdy na nią patrzę (3) lubię na nią patrzeć (3) na przyrodę (2) a na łąkę w lecie najbardziej.

Z przytoczonej wypowiedzi wynika, że przyroda to wyjątkowa sfera w życiu dziewczynki. Jej piękno, bogactwo, różnorodność wywołują u narratorki wyjątkowe reakcje emocjonalne. W moim subiektywnym odczuciu jedną z emocji jakich może doświadczać jest zachwyt. Wnikliwa obserwacja świata przyrody przez narratorkę, wywołuje jej specyficzną reakcję: uczucie przyjemnego uścisku w sercu. Dziewczynka odczuwa je intensywniej podczas podziwiania łąki letnią porą. Odnoszę wrażenie, że wrażliwość estetyczna dziewczynki, nie pozwala na zachowanie obojętności wobec piękna przyrody. Człowiek, który jest wrażliwy estetycznie, widząc podmioty, przedmioty, miejsca, dostrzega ich unikatowość ukrytą niekiedy pod osłoną zwyczajności, podobnie jest w przypadku Wojtka. Wrażliwość dziecięca jest krucha, zależna od aktualnych emocji, sytuacji dziecka „tu i teraz". Dlatego do rodziców i nauczycieli należy zadanie ustawicznego pielęgnowania wrażliwości estetycznej i przyrodniczej dziecka, by nie zatraciło jej w dobie kryminalizacji przyrody.

Rozważania związane z emocjami pojawiającymi się w kontakcie z przyrodą, kończę cytatami zaczerpniętymi z „Instynktu sztuki" Duttona (2019, s. 387): „Dla artysty najbardziej trwałym sposobem na osiągnięcie uznania jest tworzenie dzieł dających estetyczne uniesienia, nasyconych emocjami, szczególnie tymi, które mogą być postrzegane jako jego własne. Tani sentymentalizm w sztuce przemyca taki rodzaj emocji, który odnosi się do każdego". I dalej (2019, s. 387): „Największe dzieła sztuki (…), są wyraźnie emocjonalne i jeśli je kochamy, nie możemy przestać myśleć kim naprawdę byli Mozart lub Wagner".

Zakończenie i wnioski

Każdy człowiek, zarówno osoba dorosła jak i dziecko posiada określony zasób doświadczeń, wiedzy oraz postaw wobec świata, który go otacza. Doskonalenie umiejętności poznawczych, realizacja potrzeb oraz rozwijanie wrażliwości, wobec tego, co znajduje się wokół, zdaniem Budniak (2009, s. 52), mają udział w kształtowaniu pozytywnych postaw w stosunku do przyrody oraz pogłębianiu wrażliwości emocjonalnej. Doświadczenia dziecka związane z przyrodą, oparte na odpowiedzialnym zachowaniu młodego eksploratora wobec roślin, zwierząt oraz zjawisk przyrody, powinny zostać włączone do systemu wartości dziecka jako jego trwały składnik, który ma wpływ, zdaniem Strumińskiej-Doktór (2007, s. 123), na formowanie moralności człowieka. Bezpośredni kontakt z przyrodą przyczynia się do właściwego rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka, kształtuje cechy charakteru, poglądy, nawyki, stanowi źródło radości, szczęścia, zachwytu, ale i niekiedy lęku czy strachu. Relacja dziecka z przyrodą, nawiązana i rozwijana już od pierwszych chwil życia, cechuje się wysokim poziomem trwałości, a ponadto pomaga poszerzać jego zasób doświadczeń i przeżyć, z których czerpie korzyści w życiu młodzieńczym i dorosłości. Ponadto, częste spotkania z przyrodą, wzmagają poczucie odpowiedzialności za świat roślin i zwierząt, w którym dziecko funkcjonuje z innymi ludźmi, dla których los Ziemi może nie być aż tak ważny. Doświadczanie przyrody przez dziecko, które wykazuje szereg zachowań proekologicznych: odpowiednich i odpowiedzialnych wobec natury, może być źródłem wzrastania kolejnych pokoleń w przekonaniu, że piękno krajobrazów przyrody, roślin i zwierząt są tak samo wartościowe jak dobra, które można zakupić.

Bezpośrednie doświadczanie przyrody może kształtować rozwój uczuć wyższych i emocji. Przyroda stwarza dziecku sferę, w której może odczuwać wyjątkowe stany bez obaw, że ktoś inny może je wyśmiać czy wyszydzić. Ponadto, dziecko stara się odczuwane emocje nazwać.

Przyroda jako miejsce i przestrzeń najbardziej naturalna i najbliższa dziecku, przyczynia się do poprawy sprawności fizycznej dzieci, rozwoju kreatywności, nawiązywania i podtrzymywania relacji interpersonalnych oraz kreowania obrazu własnej osoby.

Celem przeprowadzonych badań było poznanie i zrozumienie doświadczeń estetycznych dzieci kończących edukację wczesnoszkolną w kontaktach z przyrodą. Starałam się także odkryć znaczenia i sensy nadawane przyrodzie przez uczniów, opierając się na deklarowanych przez nich refleksjach, emocjach, odczuciach i nastojach pojawiających się podczas spotkania z przyrodą. Wykorzystanie w badaniach metody fenomenologicznej oraz

wywiadu narracyjnego, w którym posłużyłam się obrazami malarzy polskich z przełomu XIX i XXw. prezentującymi autorskie wizje przyrody, zdjęciami najpiękniejszych - zdaniem respondentów - miejsc w przyrodzie oraz wykonanymi przez moich rozmówców obrazami przyrody z materiałów przyrodniczych i pozaprzyrodniczych, umożliwiło oddanie głosu dzieciom, a w konsekwencji usłyszenie i poznanie oraz próbę zrozumienia doświadczanych przez nich wartości estetycznych w kontakcie z przyrodą.

Dodatkowo, zebranie materiału badawczego pozwoliło na dotarcie do specyficznych i wyjątkowych relacji pomiędzy dzieckiem a przyrodą jak i istoty oraz sensu fenomenu świata przyrody przeżywanego przez badane dzieci. Jak wyjaśnia Teusz (2002, s. 91), wywiad narracyjny pozwala badaczowi odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób osoba badana doświadcza rzeczywistości, w której funkcjonuje. W niniejszych rozważaniach wywiad narracyjny umożliwił odpowiedzenie na pytanie o doświadczanie rzeczywistości przyrodniczej otaczającej dziecko oraz o charakter uczestnictwa narratorów w tej rzeczywistości. Za pomocą narracji mogłam również odkryć, jakich wartości estetycznych tkwiących w przyrodzie doświadczają respondenci. Każda narracja, którą mogłam usłyszeć to wypowiedź niezwykła oraz osobliwa, prezentująca indywidualny fenomen postrzegania świata przyrody dzieci pochodzących ze środowiska wiejskiego oraz ze środowiska miejskiego. Dzięki zebraniu i analizie wywiadów odsłaniających osobnicze spotkania dzieci z przyrodą, wyłoniłam kilka unikalnych obszarów doświadczania przyrody oraz doświadczania wartości estetycznych w kontaktach z przyrodą uczniów kończących edukację wczesnoszkolną, a mianowicie:

1. Przyroda jako ważne miejsce funkcjonowania dziecka w różnych obszarach życia

Wszystkie zebrane wywiady narracyjne ukazują ważną pozycję przyrody w życiu respondentów. Na pierwszy plan wysuwają się określenia, jakimi moi rozmówcy opisują przyrodę, nazywając ją: *domem*, *darem, życiem* oraz *skarbem*. Wymienione terminy łączy wspólny mianownik, jakim jest postawa szacunku oraz wrażliwości wobec przyrody ukazywane w wypowiedziach przez badanych uczniów klasy III. Ponadto, z wypowiedzi respondentów wyłoniły się specyficzne znaczenia i sensy przypisywane przyrodzie. Badania wykazały, że dla uczniów kończących edukację wczesnoszkolną przyroda stanowi sferę wyjątkową, w której mają możliwość tworzenia zdumiewających wytworów: piosenek, opowiadań, schowków, prac plastyczno-konstrukcyjnych, czy też rysunków. I o ile twórczość dziecięca jest trudna, łączy się często z niepokojem o pomyślność podjętej działalności, dziecko tworzące w przyrodzie, przejawia specyficzny rodzaj spokoju. W wypowiedziach rozmówców,

wskazywanym źródłem komfortu psychicznego w sytuacji tworzenia jest przyroda, zapewniająca odpowiednie miejsce, warunki oraz wpływająca na harmonię wewnętrzną młodego twórcy. Badane dzieci traktują przyrodę w kategorii miejsca spędzania czasu wolnego z rodzeństwem, rodzicami, grupą kolegów czy też najlepszych przyjaciół. Respondenci przebywając w otoczeniu przyrody chętnie uprawiają sport: grają w piłkę nożną, jeżdżą konno; marzą i realizują swoje pasje. Dla większości moich rozmówców najbardziej atrakcyjną i naturalną formą spędzania czasu wolnego w przyrodzie jest zabawa z osobami znaczącymi, wyzwalająca aktywność, pobudzająca ciekawość, kreatywność oraz doskonaląca sprawność młodego eksploratora przyrody.

Bezpośredni kontakt i bliska relacja dziecka z przyrodą wpływają na rozwijanie wrażliwości, delikatności oraz uczuciowości wobec niej i jej reprezentantów, jednocześnie regulując dojrzewanie osobowościowe młodego eksploratora przyrody. Jak zauważa Tarasenko (2011, s. 101): „(…) formowanie humanistycznego światopoglądu dziecka poza estetyczną percepcją istnienia nie jest możliwe", a: „Estetyczny stosunek dziecka do świata wpływa na proces kształtowania humanistycznej świadomości u dzieci" (2011, s. 101). Wydaje się, że badani uczniowie są świadomi zagrożeń jakie spotykają przyrodę, których twórcą jest sam człowiek. Wywiady z respondentami ukazały także ich świadomość możliwych rozwiązań trudnej sytuacji ekologicznej, w jakiej aktualnie znajduje się Ziemia, które w ich przekonaniu należy wdrożyć jak najszybciej, tak, by przyszłe pokolenia mogły korzystać z dobrodziejstw ofiarowanych człowiekowi przez naturę. Niektóre z nich, wydają się z pozoru banalne, jednak licząc na ich powszechne i natychmiastowe zastosowanie, ludzie cieszyliby się poprawą jakości przyrody już w niedługim czasie po ich wdrożeniu w życie. Jedno z proponowanych rozwiązań świadczące o wysokiej wrażliwości i świadomości ekologicznej podaje Weronika (wieś): *Ja bym najchętniej postawiła kilka koszy w środku lasu, wysokie, żeby sarna nie mogła dosięgnąć, albo inny zwierzak leśny.*

Analiza zebranego materiału badawczego ukazała także, że przyroda w ujęciu moich rozmówców to miejsce nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi ludźmi, których istotą, w ujęciu Golemana (1997, s. 81), jest zdolność kierowania swoimi emocjami oraz emocjami drugiego człowieka. Wydaje się, że partnerzy relacji, którzy dzielą się doświadczeniami, emocjami, myślami i gestami w przyrodzie, darzą ją niezwykłym zaufaniem i sentymentem. Ponadto, dla rozmówców ważne okazało się, to, że dorosły nie może całkowicie nadzorować relacji pomiędzy dzieckiem i przyrodą oraz pomiędzy dzieckiem i drugim dzieckiem, co sprzyja intymności rozmowy i tworzącej się bliskości pomiędzy partnerami interakcji.

Czas spędzony w przyrodzie kształtuje u niektórych respondentów postawę gotowości do pomagania i opiekuńczości zarówno wobec przyrody jak i drugiego człowieka. Jak wyjaśnia Kamińska (2011, s. 16), głównym i niezbędnym warunkiem do tego, by nieść pomoc jest wrażliwość, której nie brakuje moim narratorom: dokarmianie zwierząt, adopcja psów ze schroniska czy pomoc rodzicom wykonującym prace w ogrodzie, to tylko niektóre z licznych form okazywanej pomocy. Warto podkreślić, że ideą niesienia bezinteresownej pomocy jest rezygnacja z jakiejkolwiek zapłaty, wymiany czy rekompensaty.

2. Przyroda jako sfera doświadczania wartości moralnych

Analiza zebranych wywiadów ujawniła, że moi respondenci dostrzegają w przyrodzie wartości moralne. Po pierwsze dobroć to wartość przyrody, którą opisują w narracjach badani uczniowie klasy III. Przyroda oceniana jest przez nich jako coś, co jest pożyteczne, wartościowe oraz zgodne z przyjętymi nakazami etyki. Badani w osobistych relacjach, wskazują na konieczność dbania o dobro Ziemi i jej żywych reprezentantów. Dodatkowo, w opinii badanych dzieci dobro przyrody wynika z jej hojności, bowiem gwarantuje ona człowiekowi wszystko to, czego potrzebuje do funkcjonowania: *tlen*, *wodę*, *jedzenie*. Część moich respondentów podkreślała dobroć przyrody, którą wiążą z jej wszechstronnym wykorzystaniem i przydatnością w życiu. Dobrą ilustracją powyższego stwierdzenia jest fragment wypowiedzi Irminy (miasto): *Przyroda jest dla mnie (3) wszystkim °@po prostu@° (4) b:o wszystko można z przyrodą robić.* Po drugie, w rozważaniach respondentów dotyczących doświadczanego świata przyrody, odkryłam, że część moich rozmówców rozpoznaje w przyrodzie szlachetność jako jedną z jakości moralnych. Nadawanie indywidualnych znaczeń i sensów przyrodzie, pozwala mi przypuszczać, że wśród respondentów znalazły się osoby, które sądzą, że przyroda jest tak wspaniałomyślna w swej hojności, bezinteresowna i uczciwa, że należy jej się szczególny szacunek i ustawiczna opieka ze strony człowieka.

Postęp cywilizacyjny, nadmierna eksploatacja przyrody determinowana przez chęć istnienia i reprodukcji gatunku ludzkiego, chwiejna równowaga pomiędzy przyrodą a człowiekiem, powodują, że respondenci koncentrują swoje rozważania również wokół negatywnej wartości moralnej, którą dostrzegają w relacji człowieka i przyrody. Nieodpowiedzialność ludzka, chęć zawłaszczania przyrody i nieodparta pokusa *wzięcia za dużo*, skłania badane dzieci do głębokich przemyśleń na temat zagrożeń z jakimi musi zmagać się świat flory i fauny, których źródłem jest nieroztropność i lekkomyślność w myśleniu i działaniu człowieka współczesnego. Pocieszające jest, że narratorzy są świadomi

negatywnych skutków niewłaściwej eksploatacji przyrody i jej darów. Czują się odpowiedzialni za stan i jakość przyrody, zatem wydaje się, że rezygnują z postawy powszechnej wśród ludzi dorosłych, którą Zacher (2014, s. s. 13), określa jako „racjonalną wygodę nieodpowiedzialności". Krystian (miasto) opisuje: *„Jak ludzie rozwalą przyrodę, to może stać się bardzo dużo złego dla nas, dla środowiska o- oraz trzeba dbać o przyrodę dlatego, żeby było po pr:ostu wszystko d:obrze.* Zasadne jest postulowanie, by odpowiedzialność wobec świata przyrody traktować jako imperatyw i powinność tych, którzy korzystają z darów przyrody, czyli wszystkich reprezentantów gatunku ludzkiego.

3. Przyroda jako źródło wartości estetycznych

Podjęte badania pozwoliły mi poznać świat przeżyć i doświadczeń młodych narratorów w bezpośrednim kontakcie z przyrodą. Umożliwiły mi także odkrycie rodzajów wartości estetycznych dostrzeganych w przyrodzie podczas: analizy obrazów autorstwa znakomitych polskich malarzy z przełomu XIX i XXw., tworzenia obrazów przyrody z materiałów przyrodniczych i pozaprzyrodniczych i ich późniejszej interpretacji oraz wykonywania i opisu zdjęć z serii najpiękniejszych miejsc w przyrodzie autorstwa badanych uczniów. Korzystanie z wielu metod badawczych pozwoliło mi zdobycie bogatego materiału, dzięki czemu mogłam wyodrębnić wartości estetyczne które dostrzeżone, a niekiedy i osobiście nazwane przez narratorów, dają wyraz ich wysokiej wrażliwości i świadomości estetycznej. Bogata kolorystyka, kontrasty temperatury barw, szeroki wachlarz zjawisk, zmienność i płynność elementów przedstawionych na obrazach, często zostawały dostrzeżone i interpretowane przez moich respondentów.

Dzieci, wybierając obraz artysty przedstawiający przyrodę kierowały się kilkoma kryteriami. Głównym z nich było rozpoznanie warstwy estetycznej wizji przyrody. Preferencje dzieci zależne były także od czystości (dziewiczości) przyrody zaprezentowanej przez artystę oraz doświadczeń i wspomnień z życia codziennego dziecka. Wśród wartości estetycznych odkrytych przez respondentów w wizjach przyrody pochodzących z przełomu XIX i XXw. na podstawie narracji dziecięcych wyróżniłam: *piękno, ładność* oraz *brzydotę.* Co wydaje się być interesujące, dostrzeżona brzydota nie dotyczy kompleksowej wizji przyrody namalowanej, zaś wiąże się z niektórymi elementami świata przyrody przedstawionej, wówczas źródło brzydoty tkwi w nienaturalności zaprezentowanych obiektów, np. filiżance, talerzu, czy też samym pozbawieniu życia tych z nich, w których do niedawna ono tętniło, np. cięte kaczeńce przedstawione na płótnie autorstwa Stanisława Dąbrowskiego.

Bogatym źródłem doświadczeń estetycznych dzieci oraz szansą na zaobserwowanie samego procesu tworzenia przez dziecko było utworzenie przez respondentów obrazów przyrody. Bogactwo i różnorodność przyrody prezentowanej w wytworach może wskazywać na wrażliwość estetyczną badanych dzieci, zaciekawienie techniką plastyczną, nową dla badanych jak i nowatorskim wykorzystaniem materiałów przyrodniczych w pracy plastycznej, co wielokrotnie podkreślali moi rozmówcy podczas procesu tworzenia autorskich dzieł. Wartość estetyczna pracy nie była oceniania jedynie na podstawie wypowiedzi dzieci, opisujących wytwór po zakończeniu procesu tworzenia. Istotną ocenę wystawił także skład sędziów kompetentnych (artysta-plastyk, nauczyciel plastyki, psycholog), opiniujących niektóre prace (sześć wytworów) jako te, które prezentują bardzo wysoką wartość estetyczną.

Ponadto, wywiady z respondentami prowadzone po utworzeniu obrazu przyrody, pozwoliły mi na wyszczególnienie kilku wartości estetycznych o których wprost lub pośrednio opowiadali moi rozmówcy. Zaliczyłam do nich: *piękno, ładność, wyrafinowanie, śmieszność oraz prostotę.* Wymienione wartości estetyczne to konsekwencja syntezy temperatur i kontrastu barw, faktur, kompozycji, wielkości oraz zastosowanego rodzaju materiału w pracach wykonanych przez respondentów.

Odkryłam, że prace badanych dzieci można zakwalifikować do dwóch kategorii: „pory roku" oraz „przestrzenie i miejsca w przyrodzie". Zdecydowana większość prac respondentów pochodzących ze środowiska miejskiego przyporządkowałam do pierwszej kategorii. Autorzy wytworów uczęszczający do szkoły umiejscowionej we wsi, układali swoje wizje przyrody ukazujące w zdecydowanej większości przestrzenie i miejsca w przyrodzie, które ze względu na ich zasób osobistych doświadczeń i przeżyć mogłam zakwalifikować do drugiej kategorii. Zatem można przypuszczać, że tematyka wytworu dziecka, podyktowana była także środowiskiem, z którego pochodzi badana osoba.

4. Przyroda jako źródło emocji dziecka

Doświadczanie przyrody, poznawanie jej całym ciałem i za pomocą wszystkich dostępnych zmysłów, sprzyja pojawieniu się wielu emocji. Większość z nich posiada zabarwienie pozytywne. Tylko nieliczne z odczuwanych emocji wiążą się z niepokojem oraz dyskomfortem psychicznym. *Miłość, radość, szczęście, zdziwienie* oraz *zachwyt* pojawiają się na skutek silnej relacji dzieci z przyrodą, która umacnia postawę szacunku, troski i odpowiedzialności wobec reprezentantów flory i fauny. Dodatkowo, pozytywne emocje rodzą się na skutek kontaktu z pięknem przyrody prezentowanej i interpretowanej przez autorów serii

zdjęć najpiękniejszych miejsc w przyrodzie: kolorystyka poświaty zachodzącego słońca, kolorowe liście, czy najlepszy czworonożny przyjaciel przedstawiony na fotografii, stanowią źródła radości i nastrajają pozytywnie do dalszej narracji. Odkryłam, że emocje zabarwione pozytywnie, towarzyszyły moim narratorom również wtedy, gdy dokonywali interpretacji obrazów malarzy polskich. Ponadto, na podstawie analizy narracji badanych, można przypuszczać, że pozytywne emocje pojawiające się podczas bezpośredniego lub pośredniego kontaktu dziecka z przyrodą, są wypadkową bycia w odpowiednim miejscu w przyrodzie, z właściwymi osobami, z którymi odejmuje się atrakcyjne czynności, np. zabawę. Co więcej, otwartość emocjonalna respondentów może być także warunkowana swobodą działania i doświadczania dziecka. Rzadko zdarza się, że w bezpośredniej relacji dziecka z przyrodą nadzór nad poprawnością czy jakością relacji dziecko-przyroda pełni osoba dorosła. W wypadku moich rozmówców, opisana sytuacja umożliwiła swobodne doświadczanie i przeżywanie świata przyrody.

Dodatkowo, narracje niektórych moich rozmówców opisują emocję zdziwienia pojawiająca się podczas bezpośredniego kontaktu z przyrodą. To stan towarzyszący badanym dzieciom wówczas, gdy poznają w świecie przyrody coś, co dotychczas stanowiło dla nich zagadkę, z czym wcześniej nie miały bezpośrednio do czynienia lub co dotychczas nie stanowiło punktu ich zainteresowań poznawczych, mam na myśli: zmienność pór roku czy nagle pojawiające się, i zanikające zjawiska atmosferyczne. Kolejną pozytywną emocją doświadczaną podczas bezpośredniej relacji z przyrodą jest zachwyt. Wydaje się, że emocja zachwytu pojawia się w sytuacji doświadczania wyjątkowości, piękna, różnorodności a głównie wielkości i potęgi świata przyrody. Potwierdzeniem niniejszej refleksji są słowa Zosi (wieś): *Przyroda jest wyjątkowa, piękna, dużo jest wszystkiego w przyrodzie i takie różna jest (3)i:i czuję tak mnie w serduszku ściska (2) gdy na nią patrzę (3) lubię na nią patrzeć (3) na przyrodę (2) a na łąkę w lecie najbardziej.*

Siła, potęga i niewypowiedziana moc zjawisk i procesów przyrody napawa niektórych narratorów strachem oraz lękiem. Te negatywne emocje pojawiają się wówczas, gdy dziecko wcześniej doświadczyło trudnych sytuacji w przyrodzie, wywołujących nieprzyjemne napięcie emocjonalne. Moi narratorzy obawiają się: silnych podmuchów wiatru, gwałtownych wyładowań atmosferycznych czy szczątków martwych zwierząt odnalezionych przypadkowo podczas spaceru. Zauważyłam, że narracji opisującej emocje negatywne towarzyszą widoczne u respondenta reakcje jego organizmu, utrzymujące się po ustaniu bodźca wywołującego strach i lęk, co może świadczyć o silnych a wręcz traumatycznych doświadczeniach emocjonalnych badanego dziecka.

Postulaty

Spotkania z narratorami oraz wysłuchane narracje, umożliwiły wniknięcie i poznanie wyjątkowego i unikatowego świata doświadczania wartości estetycznych w przyrodzie przez dzieci kończące edukację wczesnoszkolną. Każde wysłuchane opowiadanie, podczas którego dziecko prowadziło mnie ścieżką przeżyć, doświadczeń, emocji i postaw, zapadnie mi w pamięci na długi czas. Barwne opisy piękna przyrody oraz emocje zawarte w słowach i gestach narratorów, utwierdzały mnie w przekonaniu, że to co robię i w jaki sposób to robię, ma sens.

Zgromadzony materiał badawczy umożliwia sformułowanie postulatów, których adresatami są rodzice, opiekunowie, nauczyciele, pedagodzy, animatorzy czasu wolnego i plastycy, dla których charakter relacji dziecka z przyrodą w życiu codziennym i w pracy zawodowej jest priorytetem. W celu popularyzowania bliskiego kontaktu dziecka z naturą, rozwijania świadomego i odpowiedzialnego stosunku do przyrody, umiłowania i szacunku dla różnorodnych form życia oraz proekologicznych postaw wobec świata flory i fauny, a w konsekwencji postrzegania w przyrodzie źródła wartości estetycznych, należy:

1. Ukazywać pozytywne konsekwencje kontaktu dziecka z przyrodą, rzutujące na rozwój fizyczny, emocjonalny, poznawczy oraz psychiczny młodego eksploratora przyrody.
2. Organizować jak najwcześniej i jak najczęściej bezpośrednie spotkania dziecka z przyrodą, podczas których obserwuje ono, doświadcza i eksperymentuje tak, by móc zrozumieć miejsce i przestrzeń, w których żyje. Włączanie dziecka w poznawanie i podejmowanie próby zrozumienia funkcjonowania najbliższego otoczenia, zarówno świata flory i fauny, pomaga w rozbudzaniu poczucia radości, kształtowania zainteresowań przyrodniczych, kreowania prawidłowego stosunku do natury oraz postawy odpowiedzialności wobec Ziemi.
3. Wzbogacać wiedzę dziecka o nowe informacje na temat prawidłowego i harmonijnego funkcjonowania przyrody oraz zagrożeń, których twórcą jest sam człowiek. W następstwie, istotną ideą jest pogłębianie wrażliwości emocjonalnej, której wyrazem jest aktywna postawa działania na rzecz ochrony przyrody.
4. Podkreślać istotę edukacji ekologicznej oraz przyrodniczej, ponieważ są one elementami wychowania, jednym z warunków kształtowania pozytywnej oraz odpowiedzialnej relacji z przyrodą. Szacunek okazywany przyrodzie powinien zostać włączony do sytemu wartości człowieka tak, by stał się trwałym elementem hierarchii wartości, wpływającym na moralność i humanitaryzm ludzki.

5. Pozwolić dzieciom otworzyć się na to, co oferuje przyroda: zapachy, smaki, różnorodność faktur i barw. Bezpośredni kontakt z heterogeniczną przyrodą umożliwia poszerzenie zasobu przeżyć, odczuć, uczuć i emocji szczerych i intensywnych, które mogą stymulować rozwój umysłowy.
6. Korzystać z darów jakie oferuje przyroda podczas pracy z dziećmi: zajęcia plastyczne, ćwiczenia ruchowe, zajęcia językowe. W konsekwencji zmniejsza się dystans pomiędzy dzieckiem a przyrodą, a ono samo zacznie interpretować przyrodę w kategorii jakości bliskiej i rzeczywistej, a nie odrealnionego tworu czy abstrakcji.
7. Rozwijać w dziecku wewnętrzną potrzebę tworzenia i kreatywności, twórczego działania także w otoczeniu przyrody i z materiałem pochodzącym od przyrody.

Bibliografia

Opracowania zwarte:

1. Aaronson E, Wilson T. D., Ackert R., *Psychologia społeczna. Serce i umysł,* Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
2. Aaronson E., *Człowiek – istota społeczna,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
3. Ablewicz K., *Metoda fenomenologiczna w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogów*, [w:] M. Євтух, Д. Герцюк, K. Szmyd, (red.) *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*, Tom 1, Wydawnictwo Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki, Lwów 2013.
4. Adler R.B., Rosenfeld L. B., Proctor R. F., *Relacje interpersonalne - proces porozumiewania się,* REBIS, Poznań 2011.
5. Adorno T., *Teoria estetyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
6. Alberoni F., *O przyjaźni*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.
7. Almond B. Wilson B., *Values: a symposium, Atlantic Highlands*, Humanities Press International, Atlantic Highlands, NJ 1988.
8. Andrejczuk W., *Funkcje krajobrazu kulturowego,* „Krajobraz a człowiek w czasie i przestrzeni, Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego", Komisja Krajobrazu Kulturowego PTG, Sosnowiec 2013.
9. Arndt M., Barwinek H. i in., *Przyroda przeżywana i obserwowana z dziećmi przedszkolnymi,* WSiP, Warszawa 1988.
10. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
11. Arystoteles, *Etyka Nikomachejska,* PWN, Warszawa 1982.
12. Arystoteles, *Poetyka*, przeł. i opr. H. Podbielski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, De Agostini Polska, Wrocław – Warszawa 2006.
13. Arystoteles, *Polityka,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
14. Augustyn Święty, *Wyznania*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1982.
15. Averill J., R., More T. A., *Szczęście,* [w:] P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, GWP, Gdańsk 1998.
16. Azoulay A., *Civil Imagination. A Political Ontology of Photography,* Verso, New York 2012.
17. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
18. Bacharan N., Simonnet D., *O miłości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
19. Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
20. Barthes R., *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*, [w:] M. Gawłowski (red.), *Narratologia,* Archiwum Przekładów Pamiętnika Literackiego, Warszawa 1966.
21. Baum E., Antczak S., *Szczęście – fenomen niejednowymiarowy. Konteksty filozoficzne, społeczne i polityczne rozważań nad odczuwaniem szczęścia*, [w:] E. Kowalska, P. Prüfer, M. Kowalski (red.), *Szczęście w wymiarze pedagogiczno-socjologicznym,* Impuls, Kraków 2014.
22. Bauman T., *Badania empiryczne jakościowe,* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku T. 1*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003.
23. Bąk A., Leśny A., Palamer-Kabacińska E. (red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure wducation w Polsce,* Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa 2014.

24. Belting H., *Antropologia obrazu,* Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2007.
25. Benjamin W., *Dzieło sztuki w dobie reprodukcji technicznej,* [w:] W. Benjamin (red.), *Twórca jako wytwórca*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1975.
26. Białecka-Pikul M., *Komunikowanie się a reprezentacja świata w umyśle dzieci w wieku przedszkolnym,* [w:] M. Smoczyńska, (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki. Tom poświęcony pamięci Marii Przetacznik-Gierowskiej,* Universitas, Kraków 1998.
27. Białecka-Pikul M., Stępień-Nycz M., *Dynamika rozwoju emocjonalnego w dzieciństwie: doświadczanie, rozumienie i regulacja emocji,* [w:] D. Doliński, W. Błaszczak (red.), *Dynamika emocji. Teoria i praktyka,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
28. Blaustein L., *Wybór pism estetycznych,* UNIVERSITAS, Kraków 2005.
29. Błasiak W., Godlewska M., *Przyroda dla najmłodszych*, [w:] K. Gąsiorek, I. Paśko (red.), *Poznawanie świata w edukacji dziecka,* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
30. Bocheński J. M., *Współczesne metody myślenia*, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 1992.
31. Böhme G., *Filozofia i estetyka przyrody w dobie kryzysu środowiska naturalnego*, Terminus 28, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
32. Borowski H., *Potrzeby i wartości*, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 1999.
33. Budiak A., Kurincová V., *Doświadczenia przyrodnicze jako inspiracja do poznawania i opisywania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] K. Gąsiorek, I. Paśko (red.), *Poznawanie świata w edukacji dziecka,* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
34. Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Podręcznik dla studentów,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.
35. Budziszewska M., Dryll E., *Poczucie dorosłości a opowieść o własnych rodzicach. Badanie z wykorzystaniem strukturalnej analizy tekstu*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
36. Burke E., *Dociekania filozoficzne o pochodzeniu naszych idei wzniosłości i piękna,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
37. Burzyńska A., *Inne narracyjności w humanistyce*, [w:] B. Jnausz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
38. Burzyńska A., *Kariera narracji, O zwrocie narratywistycznym w humanistyce,* [w:] W. Bolecki, R. Nycz (red.), *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, IBL PAN, Warszawa 2004.
39. Buscaglia L. F., *Radość życia. O sztuce miłości i akceptacji,* GWP, Gdańsk 2007.
40. Chase S. E., *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów,* [w:] N. K. Denzin, Y. S. Linkoln (red.), *Metody badań jakościowych, t. 2,* PWN, Warszawa 2009.
41. Chądzyńska M., *Modalność w tekście a ustosunkowanie do świata. Wybrane aspekty metody badania autonarracji,* [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
42. Chomczyński P., *Wybrane problemy etyczne w badaniach, Obserwacja uczestnicząca ukryta*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", nr 1, 2006.

43. D., *Problemy ochrony i kształtowania środowiska w pracy szkoły,* Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
44. Cropley A., *Definitions of creativity*, [w:] M. A. Runco, S. R. Pritzker (red.), *Encyclopedia of creativity* (t.1), Academic Press, San Diego 1999.
45. Cyrańska E., *W poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii*, [w:] D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały,* Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001.
46. Czarnecka A., *Rola i zadania regionalnych centrów edukacji ekologicznej w drodze do ekorozwoju Polski,* [w:] *Przyroda i Człowiek, zeszyt specjalny, materiały Ogólnopolskiej Konferencji „Edukacja ekologiczna wobec współczesności i wyzwań przyszłości",* Opolskie Centrum Edukacji Ekologicznej, Opole-Pokrzywna 1995.
47. Czerniak S., *Gernota Böhmego antropologizacja estetyki*, [w:] G. Böhme, *Filozofia i estetyka przyrody w dobie kryzysu środowiska naturalnego,* Terminus 28, *Oficyna* Naukowa, Warszawa 2002.
48. Davis M. H. *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
49. Dawidek - Gryglicka M., *Historia tekstu wizualnego. Polska po 1967 roku*, Korporacja Ha!art Kraków, Muzeum Współczesne Wrocław 2012.
50. Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie, Część 1*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego, Olsztyn 2000.
51. Degórski M., *Środowisko-człowiek versus człowiek-środowisko. Dylemat czy ewolucja behawioralnych postaw społecznych,* [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Człowiek w badaniach geograficznych,* Wydawnictwo Uczelniane WSG., Bydgoszcz 2006.
52. Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Metody badań jakościowych, tom 1*, [w:] K. Podemski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
53. Didkowska B., *Czy warto wspierać naturalną, ideoplastyczną drogę rozwoju aktywności plastycznej dziecka w wieku od 7 do 10 lat?* [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger (red.) *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej, Tom 12*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2017.
54. Doliński D., *Regulacja emocji,* [w:] D. Doliński, W. Błaszczak (red.), *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
55. Dryll E*., Analiza tekstu narracji autobiograficznej z wykorzystaniem metod lingwistyki formalnej,* [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
56. Dunn J., *Przyjaźnie dzieci,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
57. Durozoi G., Roussel A., *Filozofia: słownik: pojęcia, postacie, problemy*, WSiP, Warszawa 1997.
58. Dutton D., *Instynkt sztuki. Piękno, zachwyt i ewolucja człowieka*, Copernicus Center Press, Kraków 2019.
59. Dyczewski L., *Wartości w kulturze polskiej,* Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. Tadeusza Goniewicza, Lublin 1993.
60. Dymara B., *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współżycia,* [w:] U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
61. Dziamski S. (red.), *Aksjologia, estetyka, etyka,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa - Poznań 1981.

62. Eco U., *Historia brzydoty,* Rebis, Poznań 2007.
63. Elzenberg H., *O różnicy między „pięknem" a „dobrem"*, [w:] H. Elzenberg, *Pisma estetyczne,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
64. Elzenberg H., *Wstęp*, [w:] H. Elzenberg, *Wartość i człowiek: rozprawy z humanistyki i filozofii*, Toruń 2005.
65. Ferber R., *Podstawowe pojęcia filozoficzne 1,* Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
66. Filar D., *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2013.
67. Filek J., *Filozofia odpowiedzialności XX wieku,* Znak, Kraków 2003.
68. Filliozat I., *W sercu emocji dziecka,* Wydawnictwo Esprit, Kraków 2009.
69. Fiumara G. C., *The metaphoric process: connections between language and life*, London, New, London, New York, Routledge, 1995.
70. Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, PWN, Warszawa 2012.
71. Fogler J. (red.), *Malarstwo polskie*, AURIGA: Oficyna Wydawnicza Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
72. Fontana A., Frey J. H., *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Linkoln (red.), *Metody badań jakościowych*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
73. Freud S., *Kultura jako źródło cierpień*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1995.
74. Gajda J., *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność*, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.
75. Galarowicz J., *W drodze do etyki odpowiedzialności, T. 1: Fenomenologiczna etyka wartości,* Wydawnictwo PAT, Kraków 1997.
76. Genette G., *Gatunki, „typy" i „tryby",* „Pamiętnik Literacki", LXX, nr 2, 1979.
77. Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych,* PWN, Warszawa 2009.
78. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość: „ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
79. Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego,* Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.
80. Gogacz M., *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka*), Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1985.
81. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Harbor Point Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.
82. Gołaszewska M., *O naturze wartości estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej,* SUMPTIBUS UNIVERSITATIS IAGELLONICAE, Kraków 1986.
83. Gołaszewska M., *Święto wiosny: ekoestetyka – nauka o pięknie natury*, Universitas, Kraków 2000.
84. Gołaszewska M., *Zarys estetyki,* PWN, Warszawa 1984.
85. Górnikiewicz J., Z., *Mieć szczęście i czuć szczęście – w kontekście stanu osobowej dojrzałości*, [w:] E. Kowalska, P. Prüfer, M. Kowalski (red.), *Szczęście w wymiarze pedagogiczno-socjologicznym,* Impuls, Kraków 2014.
86. Granosik M., *Badania biograficzne i obserwacja uczestnicząca – w stronę zintegrowanego podejścia badawczego,* [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka,* Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
87. Grzegorczyk A., *Obecność wartości*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.
88. Grzegorek A., *Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie,* [w:] K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne – szczególny rodzaj poznania i*

wyróżniona postać pamięci, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
89. Gutowski P., *Między monizmem a pluralizmem. Studium genezy i podstaw filozofii Johna Deweya,* Wydawnictw KUL, Lublin 2002.
90. Harper D., *Co nowego widać?* [w:] N. K. Denzin, Y. S. Linoln (red.), *Metody badań jakościowych,* tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
91. Hegel G. W. H., *Wykłady o estetyce*, t. 2*,* Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1966.
92. Hegel G. W. H., *Wykłady o estetyce*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
93. Heidegger M., Augstein R., Wolff G., *Tylko Bóg mógłby nas uratować*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja" nr 3 (33), 1977.
94. Heidegger M., *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane,* Czytelnik, Warszawa 1977.
95. Heller M., *Filozofia świata: wybrane zagadnienia i kierunki filozofii przyrody,* Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 1992.
96. Herodot, *Dzieje*, Czytelnik, Warszawa 2002.
97. Hickson M. L., Stacks D. W., *Nonverbal Communication*, Iowa 1985.
98. Hoffe O., *Immanuel Kant*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
99. Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
100. Hostyński L., *Wartości utylitarne*, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
101. Husserl E*., Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Księga pierwsza, PWN, Warszawa 1975.
102. Husserl E.: *Nastawienie nauk przyrodniczych i humanistycznych*, [w:] Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, PIW, Warszawa 1989.
103. Ingarden R., *Czego nie wiemy o wartościach*, [w:] *Przeżycie – dzieło – wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966.
104. Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
105. Ingarden R., *Studia z estetyki, t. 2*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.
106. Ingarden R., *Studia z estetyki, t. 3,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
107. Ingarden R., *Studia z estetyki*, T.1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
108. Ingarden R., *Wybór pism estetycznych,* Wprowadzenie, wybór i opracowanie Andrzej Tyszczyk, (red.), K. Wilkoszewska, UNIVERSITAS, Kraków 2005.
109. Ingarden R., *Wykłady z etyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
110. Izdebska J., *Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Trans Humana, Białystok 2004.
111. Janowski I., *Wycieczki szkolne,* Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2004.
112. Jarymowicz M., Imbir K., *O dynamice emocji wzbudzanych automatycznie bądź refleksyjnie*, [w:] D. Doliński, W. Błaszczak (red.), *Dynamika emocji. Teoria i praktyka,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
113. Jarymowicz M., *Spostrzeganie własnej indywidualności: percepcja i atrakcyjność odrębności własnej osoby od innych ludzi,* Ossolineum, Wrocław 1984.
114. Jarzyńska I., *Wpływ edukacji ekologicznej na postawy dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] J. Solomon, S. Dylak (red.), *Dziecko w świecie przyrody i nauki,*

Wydawnictwo Edytor w Toruniu &Wyższa Szkoła Nauczycielska w Warszawie, Toruń-Warszawa 1998.
115. Judycki S., *Co to jest fenomenologia*, „Przegląd filozoficzny- Nowa Seria”, nr 1, 1993.
116. Juszczyk S., *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
117. Kalesnik S., *Podstawy geografii fizycznej,* PWN, Warszawa 1975.
118. Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
119. Kant I., *Krytyka władzy sądzenia,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
120. Kassenberg A., Marek M., *Ekorozwój-istota i realność*, [w:] A. Ginsberg-Gebert (red.), *Ekonomiczne i socjologiczne problemy ochrony środowiska,* Tom II, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Łódź 1988.
121. Kaśkiewicz K., Michalski R., *Estetyzacja moralności – dylematy kultury współczesnego człowieka,* [w:] K. Kaśkiewicz, R. Michalski, T. Siwiec (red.), *Między etyką i estetyką. Rozważania nad problemem estetyzacji,* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.
122. Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny-technika i pojęcia analityczne*, [w:] M. Czyżewski (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996.
123.Keltner D., Ekman P., *Wyrażanie emocji twarzą,* [w:] M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji,* GWP, Gdańsk 2005.
124.Kępiński A., *Autoportret człowieka. Myśli, aforyzmy,* Wydawnictwo Literackie, Kraków 1993.
125.Khour T., *Leksykon podstawowych pojęć religijnych,* „Pax”, Warszawa 1998.
126.Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.
127.Kielar-Turska M., *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1989.
128.Kielar-Turska M., *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka,* [w:] *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne,* [w:] R. Piwowarski (red.), Uniwersytet Białostocki, Białystok 2003.
129.Kiereś H., *Co to znaczy „sztuka naśladuje naturę?”*, [w:] M. U. Mazurczak, J. Patyra, M. Żak (red.), *Obraz i przyroda*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
130.Kloska G., *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
131.Kluz Z., Paźniczek M. M., *Chemia niejedno ma imię*, „Alma Mater”, nr 136, nr specjalny, 2011.
132.Kociuba J., *Narracja w praktyce*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
133.Komorowska-Zielony A., *Edukacja wczesnoszkolna w zakresie ochrony środowiska,* [w:] J. Solomon, S. Dylak (red.), *Dziecko w świecie przyrody i nauki,* Wydawnictwo Edytor w Toruniu & Wyższa Szkoła Nauczycielska w Warszawie, Toruń-Warszawa 1998.
134.Konecki K. T., *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej,* [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej, QSR Edycja Polska, T. 1”, 2005.
135.Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.

136.Kopeć K., *Człowiek w środowisku i związane z tym zagrożenia,* [w:] T. Michalski (red.), *Zagrożenia we współczesnym świecie jako temat edukacji geograficznej,* Wydawnictwo „Bernardinum", Pelplin, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2008.
137.Köpp I, Lippitz W., *Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe. Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, [w:] D. Urbaniak – Zając, J. Piekarski, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001.
138.Koralewicz J., *Autorytaryzm. Lęk, konformizm,* Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR/ Collegium Civitas Press, Warszawa 2008.
139.Kozielecki J., *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, PWN, Warszawa 1988.
140.Kozłowski R., *Filozofia Kanta i jej recepcja, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w poznaniu,* Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań 2000.
141.Krajewski M., *Fotografia w badaniach socjologicznych: informacja, facylitacja, dospołecznianie,* Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2014.
142.Krajski M., *Problem relacji sztuki do moralności w ujęciu Karola Niedziałkowskiego* [w:] R. Konik (red.), *Estetyka: między analizą a krytyką,* Polskie Forum Filozoficzne, Wrocław 2016.
143.Krasnodębski Z., *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
144.Krüger H. H., *Metody badań w pedagogice*, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007.
145.Krzemieniowa K., *Koncepcja doświadczenia estetycznego Theodora W. Adorno,* [w:] A. Zeidler – Janiszewska (red). *Adorno: między moderną a postmoderną*, Fundacja dla Instytutu Kultury, Warszawa-Poznań 1991.
146.Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności,* Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
147.Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
148.Kuźmicz K., *Immanuel Kant jako inspirator polskiej teorii i filozofii prawa w latach 1918-1950,* Temida 2, Białystok 2009.
149.Kvale S., *Doing Intervievs*, SAGE Publications, Qualitative Research Kit, Cromwell Press, Great Britain 2007.
150.Kvale S., *Prowadzenie wywiadów,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
151.Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988.
152.Lam W., *Malarstwo: problemy podstawowe,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
153.Lauman K., Garling T., Stormark K.M., *Selective attention and heart rate responses to natural and urban environments*, Journal of Environmental Psychology, 2, 2003.
154.Lewis M., Haviland – Jones J. M., *Psychologia emocji,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
155.Ligęza M., *Fikcja a rzeczywistość w opowiadaniach dziecięcych,* [w:] M. Smoczyńska (red.), Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki. Tom poświęcony pamięci Marii Przetacznik-Gierowskiej, Universitas, Kraków 1998.
156.Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.
157.Lipiec J., *U podstaw systemu wartości*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Świat wartości i wychowanie,* Fundacja „Innowacja", Warszawa 1996.

158.Lisocka – Jaegermann B., *Podmiotowość człowieka w geograficznych badaniach nad rozwojem*, [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Człowiek w badaniach geograficznych,* Wydawnictwo Uczelniane WSG., Bydgoszcz 2006.
159.Lord C., *Arystoteles,* [w:] L. Strauss, J. Cropsey (red.), *Historia filozofii politycznej*, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2010.
160.Louv R., *Ostatnie dziecko lasu,* Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa 2014.
161.Louv R., *The Nature Principle: Human Restoration and the End of Nature - Deficit Disorder*, New York, 2011.
162.Louv R., *Witamina N, Odkryj przyrodę na nowo. 500 pomysłów i inspiracji dla rodziców i nauczycieli*, mamania, Warszawa 2016.
163.Łapot-Dzierwa K., *Dziecko w świecie sztuki=Dziekco w świecie wartości. O wartościach edukacyjnych dzieł,* [w:] U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.) *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości, Tom I,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
164.Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
165.Łukasiewicz D., *Filozofia Tadeusza Czeżowskiego,* Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
166.Maik W., *Problematyka człowieka i geografii w świetle tradycji i rozwoju myśli geograficznej,* [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Człowiek w badaniach geograficznych,* Wydawnictwo Uczelniane WSG., Bydgoszcz 2006.
167.Majdański K. (red.), *Wychowanie do miłości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1987.
168.Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w pedagogice,* Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław 2010.
169.Malinowski J., *Malarstwo polskie XIX w*., DiG, Warszawa 2003.
170.Matthews A. *Bądź przyjacielem i żyj wśród przyjaciół*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1997.
171.Matusewicz Cz., *Psychologia wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
172.Mauss M., *Szkice o darze*, [w:] *Socjologia i antropologia*, PWN, Warszawa 1973.
173.Mazur A., *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru dzieła sztuki,* [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
174.McGinnis A. L., *Sztuka przyjaźni, czyli jak zbliżyć się do ludzi, na których Ci zależy*, Vocatio, Warszawa 1996.
175.McLean G., Kromkowskiego J., *Urbanization and values, The Council for Research in Values and Philosophy*, Washington 1991.
176.Merleau-Ponty M., *Fenomenologia percepcji,* fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
177.Miłosz Cz., *Który skrzywdziłeś*, [w:] *Światło dzienne*, Instytut Literacki, Paryż 1953.
178.Minczewa-Gospodarek K., *Wartości użytkowe - wartości estetyczne: próba ujęcia empirycznego,* Instytut Wzornictwa Przemysłowego, Warszawa 1996.
179.Molesztak A. M., *Wartości moralne podstawą stawania się Człowiekiem*, [w:] H. Romanowska – Łakomy, H. Kędzierska (red.), *Człowiek i Człowieczeństwo. Strategie bycia i stawania się Człowiekiem,* Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego, Olsztyn 2002.
180.Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii,* Media Rodzina, Poznań 2002.

181.Morawińska A., *Malarstwo polskie od gotyku do współczesności,* Oficyna Wydawnicza Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe w Warszawie, AURIGA, Warszawa 1984.
182.Moustakas C., *Fenomenologiczne metody badań*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2001.
183.Musiał D., *Doświadczanie szczęścia przez dorosłych i dzieci,* [w:] A. Błachnio, A. Gózik (red.), *Bliżej emocji*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
184.Muskat-Tabakowska E., *Metafora jako mechanizm działania ludzkiego umysłu,* [w:] R. Pagacz- Moczarska (red.), Universalia, Alma Mater, 2008.
185.Muszyńska M., *Metafory w edukacji prymarnej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1999.
186.Nelson C., Treichler P. A., Grossberg L., *Cultural studies: An introduction,* [w:] L. Grossberg, C. Nelson, A. Treichler (red.), Cultural studies. New Yourk: Routledge. 1992.
187.Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Antykawa, Kraków 2000.
188.Nowak P., *Pragmalingwistyka a narracja: tożsamość, kooperacja, sprzeczność*, [w:] *Narracje w życiu. O grupie i o jednostce,* (red.), J. Wasilewski, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
189.Nowicki M.A., *Wokół Konwencji Europejskiej: komentarz do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka, Wyd.* 4 uaktualnione, stan prawny na 1 października 2008 r., Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.
190.Ogjen Trinle Dordże XVII Karmapa, *Szlachetność serca, czyli jak zmieniać świat, zaczynając od siebie*, Mani Books, Poznań 2015.
191.Ogrodnik B., *Ingarden*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2000.
192.Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
193.Ohia M. A., *Narracje medialne o „innym*", [w:] J. Wasilewski (red.) *Narracje w życiu. O grupie i o jednostce,* Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
194.Ortony A., *Metaphor and Thought,* Cambridge University Press, Cambridge 1993.
195.Ostasz L., *Czym jest altruizm identyfikacyjny?* Adiaphora, Olsztyn 2003.
196.Ostasz L., *Czym są wartości? Zarys aksjologii*, Wydawnictwo UMW, Olsztyn 2009.
197.Ostaszewska K., *Miejsce człowieka w naturze – rekonstrukcja obrazu człowieka w geografii fizycznej*, [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Człowiek w badaniach geograficznych,* Wydawnictwo Uczelniane WSG., Bydgoszcz 2006.
198.Palka S., *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak, *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie,* Kraków 2006.
199.Panasiuk R., *Człowiek wobec przyrody*, [w:] T. Michalski (red.), *Zagrożenia we współczesnym świecie jako temat edukacji geograficznej,* Wydawnictwo „Bernardinum", Pelplin, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2008.
200.Parczewska T., *Doświadczanie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
201.Parczewska T., *O przyjaźni jako wartości w relacjach społecznych*, [w:] H. Krauze-Sikorska (red.), *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
202.Parczewska T., *Ogród przedszkolny miejscem bezpiecznego i harmonijnego rozwoju dziecka*, [w:] S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.

203.Parczewska T., *Przyjaźń i koleżeństwo jako wartość w relacjach interpersonalnych dzieci z problemami zdrowotnymi*, [w:] I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej,* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
204.Parzyszek M., *Dziecko w rodzinie współczesnej*, [w:] J. Daszykowska, A. Łuczyński (red.), *Dziecko w przestrzeni życia społecznego,* Katolicki Uniwersytet Lubelski. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie, Stalowa Wola 2013.
205.Paśko I., *Wyjaśnianie znaczeń wybranych pojęć przyrodniczych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] I. Adamek, B. Pawlak (red.), *Doświadczanie poznawania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym,* Libron, Kraków 2012.
206.Paśko I., Zimak P., *Animacja Komputerowa w poznawaniu przyrody przez dzieci w młodszym wieku szkolnym,* [w:] K. Gąsiorek, I. Paśko (red.), *Poznawanie świata w edukacji dziecka,* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
207.Patermann R., *Zabawy w naturze*, Jedność, Kielce 1999.
208.Pawlik T., *Między przyrodą a kulturą,* [w:] R. Masztalski (red.), *Homo naturalis. Człowiek, przyroda, przestrzeń w myśl rozwoju zrównoważonego,* Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2010.
209.Peck M.S., *Drogą mniej uczęszczaną Nowa psychologia miłości, tradycyjnych wartości i rozwoju duchowego*, Wydawnictwo MEDIUM. Warszawa 1998.
210.Peräkylä A., *Analiza rozmów i tekstów*, [w:] N. K. Denzin, Y., S. Linkoln (red.), Metody badań jakościowych, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
211.Pessoa F., *Księga niepokoju spisana przez Bernarda Soaresa, pomocnika księgowego w Lizbonie*, Świat Literacki, Warszawa 2007.
212.Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego,* Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2004.
213.Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001.
214.Plotyn, *Enneady 6*, Wydawnictwo Akme, Warszawa 2003.
215.Plotyn, *Enneady t. 1-3,* Wydawnictwo Akme, Warszawa 2000.
216.Płuciennik J., *Zaangażowanie studenta, uniwersytet i jego transformacje,* [w:] J. Płuciennik, K. Klimczak (red.), *Twórczość. Pasja. Uniwersytet. Kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej,* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
217.Polkinghorne J.C., *Nauka i stworzenie. Poszukiwanie zrozumienia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
218.Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
219.Popek S., *Analiza wartości estetycznych i pozaestetycznych w twórczości plastycznej dzieci*, [w:] M. Tyszkowa, B. Żurakowski, (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1984.
220.Przybylski J*., Pojęcie i struktura wrażliwości muzycznej*", Studia z Wychowania Muzycznego, Zeszyt 3, 1978.
221.Reber A. S., Reber E. S., *Słownik psychologii,* Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.
222.Rej M., *Żywot człowieka poczciwego*, t. 1, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 2003.
223.Rembowski J., *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik badawczych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
224.Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

225.Rosenthal G., *Rekonstrukcja historii życia. Wybrane zasady generowania opowieści w wywiadach biograficzno – narracyjnych,* [w:] J. Włodare, M. Ziółkowski (red.) *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa 1990.
226.Rosińska Z., *Leopold Blaustein – styk psychologii i estetyki*, [w:] K. Wilkoszewska (red.), *Klasycy estetyki polskiej,* „Universitas", Kraków 2005.
227.Rosner K., *Narracja jako struktura rozumienia*, „Teksty Drugie", nr 3, 1999.
228.Rouillè A., *Fotografia. Między dokumentem a sztuką współczesną,* Universitas, Kraków 2007.
229.Sawicki M., *Edukacja środowiskowa*, Semper, Warszawa 1997.
230.Schütz A., *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej,* PIW, Warszawa 1984.
231.Seel M., *Estetyka obecności fenomenalnej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Polskie Towarzystwo Estetyczne, Kraków 2008.
232.Sęk H., *Teoretyczne podstawy metod projekcyjnych,* [w:] H. Sęk (red.) „Metody projekcyjne. Tradycja i współczesność", Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1984.
233.Shaughnessy J. J., Zechmeister E. B., Zechmeister J. S., *Metody badawcze w psychologii,* GWP, Gdańsk 2002.
234.Shugar G. W., Bokus B., *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej,* Zakład Narodowy Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1988.
235.Sipiński B., *Fenomenologia dialogu,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
236.Skorupka S., *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo „Wilga", Warszawa 1996.
237.Sokolowski R., *Wprowadzenie do fenomenologii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
238.Sontag S., *O fotografii,* Karakter, Kraków 2009.
239.Sójka J., *Pomiędzy filozofią a socjologią. Społeczna ontologia Alfreda Schütza,* Instytut Kultury, Warszawa 1991.
240.Stein M. I., *Twórczość pod lupą. Aforyzmy, wiersze i anegdoty poświęcone twórczości,* „Impuls", Kraków 1997.
241.Stemplewska-Żakowicz K*., O różnorodności form wywiadu i prób jej uporządkowania,* [w:] K. Stemplewicz – Żakowicz, K. Krejtz, (red.) *Wywiad Psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze,* Pracowania Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005.
242.Stemplewska-Żakowicz K., *Obiektywność i inne metodologiczne cnoty z perspektywy postmodernistycznej wrażliwości badawczej*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, (red.), *Narracja. Teoria i praktyka,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
243. Stępnik M., *Stanisława Ossowskiego koncepcja socjologii sztuki,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
244.Stiegler B., *Obrazy fotografii. Album metafor fotograficznych,* Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych "Universitas", Kraków 2009.
245.Straś-Romanowska M., *Psychologiczne badania narracyjne jako badania jakościowe i ich antropologiczne zaplecze,* [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, (red.) B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
246.Stróżewski W., *Dialektyka twórczości,* Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983.
247.Stróżewski W., *Wokół piękna – szkice z estetyki*, UNIVERSITAS, Kraków 2002.

248.Strumińska-Doktór A., *Poziom wiedzy środowiskowej nauczycieli,* [w:] D. Cichy (red.), *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej,* IBE, Warszawa 2007.
249.Styczeń T., Merecki J., *ABC etyki,* Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996.
250.Szczepańska A., *Estetyka Romana Ingardena*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
251.Szczepańska M., Gaweł-Luty E., *Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009.
252.Szewczuk W. (red.), *Świat wartości i wychowanie,* Fundacja „Innowacja", Warszawa 1996.
253.Szuman S., *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka. Dzieła wybrane,* T. 1, WSiP, Warszawa 1985.
254.Szuścik U., *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, [w:] U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), *Sztuka-Edukacja-Kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
255.Szuścik U., *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego,* Katowice 2006.
256.Szymański M. J., *Wartości nauczycieli i uczniów szkół zawodowych*, [w:] S. Kwiatkowski (red.), *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.
257.Śnieżyńska-Stolot E., *Pani Natura*, [w:] W. Iwańczak, K. Brach (red.), *Człowiek i przyroda w średniowieczu i we wczesnym okresie nowożytnym,* Wydawnictwo DiG, Warszawa 2000.
258.Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna,* t. 18, *Sprawiedliwość,* Nakładem Katolickiego Ośrodka Wydawniczego „VERITAS", London 1970.
259.Święcicka K., *Husserl*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1993.
260.Tan E., *Emocje a sztuka*, [w:], M. Lewis, J. Haviland-Jones, (red.) *Psychologia emocji,* GWP, Gdańsk, 2005.
261.Tarka P., *Statystyka w praktyce. Specyfika i komplementarność badań ilościowych i jakościowych*, „Wiadomości statystyczne", nr 3 2017.
262.Tatarkiewicz W., *Arystoteles, David Hume, Max Scheler. O tragedii i tragiczności,* Wydawnictwo Literackie Kraków, Kraków 1976.
263.Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć,* PWN, Warszawa 1976, 2005.
264.Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1962.
265.Tatarkiewicz W., *Wielkość i upadek pojęcia piękna,* [w:] W. Tatarkiewicz, *Droga przez estetykę*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
266.Tindera P., *Ossowski o sztuce*, „Estetyka i Krytyka" 2012, nr 25.
267.Tischner J., *Myślenie według wartości,* Wydawnictwo „Znak", Kraków 2005, 2011.
268.Tischner J., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2003.
269.Tischner W., *Etyka solidarności; oraz Homo sovieticus,* Wydawnictwo „Znak", Kraków 2018.
270.Trzebiński J. (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk 2002.
271.Trzebiński J., *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka,* [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
272.Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości,* [w:] J. Trzebiński (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
273.Tuan Y. F., *Przestrzeń i miejsce,* Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.

274.Tyszkowa M., *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki,* [w:] M. Tyszkowa, B. Żurakowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa - Poznań 1984.
275.Ulrich, R. S. and R. Parsons, *Influences of passive experiences with plants onindividual well-being and health.* In D. Relf (Ed.), *The role of horticulture in humanwell-being and social development*, Portland, OR: Timber Press, 1992.
276.Ulrich, R. S., Lundén, O., Eltinge J.L., *Effects of exposure to nature andabstract pictures on patients recovering from heart surgery*, Paper presented at theThirty-Third Meeting of the Society for Psychophysiological Research, Rottach-Egern, Germany. Abstract in Psychophysiology, 30 (Supplement 1, 1993).
277.Urbaniak - Zając D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
278.Urbaniak-Zając D., *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno – biograficznych*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk, (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka,* Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
279.Urbaniak-Zając D., Piekarski J. (red.) *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały,* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
280.Vattimo G., *Koniec nowoczesności,* „Universitas", Kraków 2006.
281.Vetter H., *Estetyzacja moralności? Rozważania nad tezą Wolfganga Welscha*, [w:] K. Kaśkiewicz, R. Michalski, T. Siwiec (red.), *Między etyką i estetyką. Rozważania nad problemem estetyzacji,* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.
282.Wallis M.*, Przeżycie i wartość. Pisma z estetyki i nauki o sztuce 1931-1949,* Wydawnictwo Literackie, Kraków 1968.
283.Wasilewska H., *Znaczenie przyjaźni w rozwoju psychospołecznym dzieci i młodzieży*, „Nauczyciel i Szkoła", 2013, nr 1.
284.Welsch W., *Est/etyka. Etyczne implikacje i następstwa estetyki,* [w:] K. Kaśkiewicz, R. Michalski, T. Siwiec (red.), *Między etyką i estetyką. Rozważania nad problemem estetyzacji,* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.
285.Welsch W., *Estetyka i anestetyka,* [w:] R. Nycz (red.), *Postmodernizm: antologia przekładów,* Wydawnictwo Baran i Suszczyński Kraków 1997.
286.Weretiuk O., *Zmiana form czasownikowo – osobowych a perspektywa narracyjna w sztuce opowiadania,* [w:] J. Bartmiński S. Niebrzegowska – Bartmińska, R. Nycz (red.), *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2004.
287.White H., *Metahistory. The Historical Imagination In Nineteenth-Century Europe,* The Johns Hopkins University Press Baltimore & London, 1975.
288.Wiegerová A., *Stymulowanie rozwoju myślenia dzieci w edukacji przyrodniczej za pomocą wybranych strategii kształcenia,* [w:] K. Gąsiorek, I. Paśko (red.), *Poznawanie świata w edukacji dziecka,* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
289.Winner E., *New names for old things: The emergence of metaphoric language,* „Journal of Child Language", 1979, nr 6.
290.Winniczuk L. (red.), *Słownik kultury antycznej. Grecja, Rzym,* Wiedza Powszechna, Warszawa 1988.
291.Wiśniewska-Kin M., *Miłość jest jak wiatrak - czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych,* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

292. Włodarczyk E., *Cierpienie i samotność a macierzyństwo,* [w:] K. Marzec-Holka, (red.), *Pomoc społeczna. Praca socjalna. Teoria i praktyka,* tom 2 Wydawnictwo Akacemii Bydgoskiej im. Kaziemierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
293. Wojciechowski J. S. *Władze widzenia. Post-świecka kultura wizualna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
294. Wojciszke B., *Psychologia miłości. Intymność. Namiętność. Zobowiązanie,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
295. Wojnarska A., *Kompetencje komunikacyjne nieletnich,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
296. Wojtyła K., *List apostolski Ojca Świętego Jana Pawła II do artystów: do tych, którzy z pasją i poświęceniem poszukują nowych "epifanii" piękna, aby podarować je światu w twórczości artystycznej*, Tum Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2005.
297. Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność,* Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
298. Wojtyniak-Dębińska E*., Brzydota i surrealizm. Archetyp Cienia w twórczości nadrealistów,* [w:] S. Romecka- Dymek, A. Gałkowski, A. Grudzińska – Pham, (red.) *Piękno i brzydota w ujęciu artystycznym i humanistycznym*, Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, Łódź 2016.
299. Wollman L., *O wartości przyjaźni i sztuce współbycia z innymi,* [w:] U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.) *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości,* Tom I, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
300. Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza,* Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.
301. Wujek T., *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
302. Zacher L. W., *Odpowiedzialność / nieodpowiedzialność: nowe wymiary, relacje i konteksty,* [w:] M. Zemło, A. Jabłoński, J. Szymczak, (red.), *Wiedza a instytucjonalizacja nieodpowiedzialności,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2014.
303. Zeidler-Janiszewska A., *„Zwroty" badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno – instytucjonalne,* J. Kowalewski, W. Piasek (red.), Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010.
304. Zięba S., *Sztuka jako środek kształtowania relacji człowiek-środowisko*, [w:] M. U. Mazurczak, J. Patyra, M. Żak, (red.), *Obraz i przyroda,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
305. Zuili R., *Od śmiechu do łez. Jak zrozumieć emocje naszych dzieci*, Jedność, Kielce 2016.
306. Żegnałek K., *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2010.
307. Żelazny M., *Filozofia i psychologia* egzystencjalna*,* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
308. Żelazny M., *Idea wolności w filozofii Kanta,* Wydawnictwo Rolewski, Toruń 2001.
309. Żelazny M., *Kant dla początkujących,* Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016.

Artykuły:

1. Amabile T. M., *The Work Preference Inventory: Assesing intrinsic and extrinsic motivational orientations",* „Journal of Personality and Social Psychology", no 66, 950-967, 1994.
2. Badura G., *Alfreda Schütza deskryptywna fenomenologia życia w świecie*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej", z. 65, 2013.
3. Białynicka-Birula J., *Wartość dzieła sztuki w kontekście teorii estetycznych i ekonomicznych*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie" 2003, nr 640.
4. Bondar J., *Dydaktyka przyjaźni i twórczości*, „Przestrzeń i forma", nr 18, 2012.
5. Buchcic E., *Edukacja przyrodnicza elementem procesu wychowania*, „Studia Ecologiae et Bioethicae", UKSW, 12(2014) 2.
6. Chmielowski F., *Sztuka i doświadczenie*, „Estetyka i Krytyka", nr 9/10, 2/2005-1/2006.
7. Chojak M., Grochowska I., Jurzysta K., Mełgieś M., Karpińska A., *Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" T. XXXVI, z. 1-2017.
8. Drążek W., *O przyjaźni przyjaznej i nieprzyjaznej*, „Przegląd Oświatowy", 2000, nr 20.
9. Frydryczak B., *Estetyka przyrody: nowe pojmowanie natury*, „Estetyka i Krytyka", nr 15/16, 2/2008- 1/2009.
10. Gardner H., Kircher M., Winner E., Perkins D., *Children's metaphoric production and preferences*, „Journal of Child Language" nr 2, 1975.
11. Gołębiewska M., *Odnowienie estetyki?* „Diametros", 2005, nr 3.
12. Grabowska T., *Blisko coraz bliżej – o doświadczaniu rzeczywistości przyrodniczej przez dziecko w edukacji wczesnoszkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 1, 2015.
13. Grzeliński A., *Specyfika doświadczenia estetycznego w teoriach Shaftesbury'ego, Addisona i Burke'a,* „Filo-Sofija", nr 1, 2001.
14. Grzybowski J., *Boecjusz, czyli posłannictwo filozofii, analiza przemiany i duchowej drogi ku dobru na podstawie „De Consolatione Phillosophiae",* „Warszawskie Studia Filozoficzne", XX/2, 2007.
15. Heidegger M., *O źródle dzieła sztuki,* „Sztuka i Filozofia", nr 5, 1992.
16. Höge H., *Korzenie estetyki empirycznej*, „Estetyka i Krytyka", 9/10 (2/2005-1/2006).
17. Jarymowicz M., Imbir K., *Próba taksonomii ludzkich emocji*, „Przegląd Psychologiczny", tom 53, nr 4, 2010.
18. Jędruszczak I., *Znaczenie badań kompetencji interpersonalnych w naukach o obronności,* „Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej" nr 2, 2012.
19. Kaczor M., *Etyka na łamach tygodników opiniotwórczych,* „Tarnowskie Studia Teologiczne" nr 1, 2014.
20. Karwowski, M., *Motywowanie uczniów do działań twórczych – między romantyzmem a behawioryzmem.* „Ruch Pedagogiczny", nr 3-4, 2006.
21. Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych,* „Przegląd Socjologiczny", t. 53/1, 2004.
22. Kosiada-Król M., *Doświadczenia młodego badacza w stosowaniu wywiadu narracyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek- Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, nr 1, 2010.
23. Krokos J., *Metody fenomenologiczne i ich aktualność: zarys problemu*, „Studia Philosophiae Christianae 34/2, 1998.
24. Kubicka D., *Rozumienie i wytwarzanie metafor przez dzieci*, „Prace Psychologiczno-Pedagogiczne" 1982, z. 34.

25. Kuszak K., *Przejawy rozwoju świadomości językowej w okresie dzieciństwa i możliwości jej stymulowania,* „Cieszyński Almanach Pedagogiczny", nr 3, 2014.
26. Lorenc I., *Czy doświadczenie estetyczne jest ucieczką w fikcję? Między performatywnością a faktycznością,* „Filo-Sofija", nr 36, 2017.
27. Lorenc W., *Genealogia problemu sztuki w klasycznej filozofii niemieckiej: Immanuel Kant,* „Sztuka i Filozofia", nr 1, 1989.
28. Łepko S., *W sprawie ekologicznej estetyki przyrody*, „Studia Ecologiae et Bioethicae", nr 3, 2005.
29. Łosiak W., *Emocja jako komunikat,* „" Poznańskie Studia Slawistyczne", nr 9, 2015.
30. Magda-Adamowicz M., *Twórcze wychowanie w ujęciu systemowym*, „Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN" 3/1 (4), 2012.
31. Moryń M., *Fenomenologia,* „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna", Tom 1, nr 2, 2012.
32. Muszyńska M., *Wizualne analogie w edukacji,* „Podstawy Edukacji", nr 2, 2009.
33. Nęcki Z., *Teorie komunikowania się w psychologii w aspekcie relacji międzynarodowych,* „International Journal of Management and Economics", nr 23, 2008.
34. Pakalski D, *Problem celowości piękna w estetyce Kanta,* „Sztuka i Filozofia", nr 8, 1994.
35. Parczewska T., Education of child outside the school classroom in the context of pedagogy of place, "Pedagogy. Humanitas University Research Papers" no 17, 2018.
36. Parczewska T., *Edukacja na zewnątrz. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, "Roczniki Pedagogiczne" 2018, nr 2.
37. Parczewska T., *W stronę przyrody: o norweskich praktykach edukacji na zewnątrz,* „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika", 2017, nr 15.
38. Pasikowski S., *Granice teoretycznego nasycenia,* „Badania Jakościowe. W poszukiwaniu dróg i inspiracji" Rocznik Lubuski, tom 41, część 1, 2015.
39. Popczyk M., *Przeżycie estetyczne a struktura dzieła sztuki w ujęciu Mikela Dufrenne'a i Romana Ingardena,* „Folia Philosophica", nr 10, 1992.
40. Power R., *Participant Observation and its Place in the Study of Illict Drug Abuse*, „British Journalof Addiction, vol 84, 1989.
41. Rebes M., *Filozoficzny protest Heideggera wobec współczesnej nauki i techniki*, „Roczniki kUlturoznawcze" tom VII, nr 1, 2016.
42. Rich M., Chalfen R., *Showing and telling asthma: Children teaching physicians with visual narrative,* „Visual Sociology", 14 (1), 1999.
43. Rokuszewska-Pawełek A., *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media- Kultura - Społeczeństwo", nr 1, 2006.
44. Salwa M., *Znaczenie estetyki przyrody dla etyki środowiskowej,* „Etyka", nr 56, 2018.
45. Schollenberger P., *Doświadczenie estetyczne a idealne dzieło sztuki,* „Sztuka i filozofia", nr 24, 2004.
46. Sebba R., *The Landscape of Childhood, The reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and in The Children's Attitudes,* „Environment and Behavior", 1991, 23/4.
47. Strzyżewska A., *O metodzie fenomenologii Husserla*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo", nr 20, 2014.
48. Suchodolski P., *Koncepcja odbiorcy sztuki w estetyce Romana Ingardena,* „ΣΟΦΙΑ", vol 16, 2016.

49. Szczepanik R., *Zastosowanie techniki wywiadu narracyjnego w badaniach więźniów,* „Resocjalizacja Polska (Polish Journal of Social Rehabilitation)", nr 3, 2012.
50. Szuman S., Dzierżanka A., *Rozwój umiejętności opisywania i wyjaśniania przez dzieci splotu zdarzeń przedstawionego na obrazku,* „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, 11. Psychologia i Pedagogika, 1, 1957.
51. Szydłowski M., Tambor P., *Piękno w teorii nauki: estetyczne kryteria w ocenie i wyborze teorii naukowych = Beauty in the Theory of Science: Aesthetic Criteria in Scientific Theory Assessment and Choice,* „Humanistyka i Przyrodoznawstwo" 19, 2013.
52. Tarasenko G., *Kształtowanie estetycznego stosunku do przyrody u dzieci w młodszym wieku szkolnym w środowisku rodzinnym,* „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji, nr 6, 2011.
53. Teusz G., *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym,* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 4, 2002.
54. Tęcza-Tuszakowska A., *Przyjaciele - jedna dusza w dwóch ciałach*, „Świetlica w Szkole", 2012, nr 1.
55. Waleszański A., *O doświadczeniu powinności i języku wartości moralnych Romana Ingardena,* „Studia Philosophiae Christianae" UKSW, nr 4, 2015.
56. Więckowski R., *Kształtowanie w przedszkolu pojęć przyrodniczych,* „Wychowanie w Przedszkolu", nr 2, 1993.
57. Woszczyńska J., *Koncepcja geniusza w rozwa¿aniach estetycznych Immanuela Kanta i Arthura Schopenhauera,* „Filo-Sofija", nr 1 (4), 2004.
58. Zajdel K., *Relacje interpersonalne dziecka autystycznego w grupie – analiza przypadku,* „Wychowanie w Rodzinie", nr 11, 2015.
59. Ziółkowska-Juś A., *Doświadczenie estetyczne w świecie później nowoczesności. W horyzoncie hermeneutyki Gianniego Vattimo,* „Estetyka i Krytyka", The Polish Journal of Aesthetics, nr 45, 2/2017.

Źródła internetowe:

1. Opublikowana praca doktorska autorstwa Agnieszki Smolickiej pt.: *Świat wartości w ujęciu Tadeusza Czeżowskiego i Henryka Elzenberga. Studium porównawcze*, dostęp internetowy z dnia: 02.05.2019, pod adresem: http://www.sbc.org.pl/Content/100679/doktorat3127.pdf
2. http://www.sbc.org.pl (*Świat wartości w ujęciu Tadeusza Czeżowskiego i Henryka Elzenberga. Studium porównawcze*), dostęp internetowy z dnia: 05.05.2019.
3. https://www.asp.wroc.pl/dyskurs/Dyskurs9/Beata_Frydryczak.pdf, Frydryczak B., *Chwila: estetyczne doznanie czasu w przyrodzie,* „Dyskurs online", nr 9. Dostęp z dnia 14.04, ze strony
4. http://prawia.org/artykuly/wspoldzialanie_i_zawlaszczanie.html (2011, dostęp z dnia 09.04.2019.
5. https://depotuw.ceon.pl (Dryll E. M., Rozumienie metafor charakteryzujących ludzi – perspektywa rozwojowa, Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii, publikacja internetowa pracy doktorskiej, Warszawa 2014), dostęp z dnia 02.02. 2019.
6. http://thenewchildrenshospital.ie (Ulrich, R. S., Health Benefits of Gardens in Hospitals, Paper for conference, Plants for People International Exhibition Floriade 2002), dostęp z dnia 22.02.2019.
7. http://www.ptta.pl

Ustawy i rozporządzenia:

Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych z dania 27.04.2016 r.

Spis tabel

Tabela 1. Rodzaje sądów aksjologicznych.. 21
Tabela 2. Cechy „całości wyższego rzędu” (doświadczenia estetycznego) wg Balusteina..... 35
Tabela 3. Różnice między pięknem a wzniosłością w teorii estetycznej Kanta 53
Tabela 4. Cechy genialności.. 56
Tabela 5. Etapy rozwoju estetyczno-proekologicznego 68
Tabela 6. Rodzaje środowiska przyrodniczego mogącego stanowić przedmiot wartościowania estetycznego 71
Tabela 7. Cechy zabawy w przyrodzie.. 82
Tabela 8. Cechy człowieka przyrodniczo wrażliwego... 91
Tabela 9. Obrazy malarzy polskich XIX, XXw. 125
Tabela 10. Materiały przyrodnicze i pozaprzyrodnicze wykorzystywane do tworzenia obrazów przyrody.. 128
Tabela 11. Charakterystyka badanych dzieci 131
Tabela 12. Interpretowanie przyrody przez Krystiana 134
Tabela 13. Rodzaje uczuć, jakie wywołuje przyroda u Wojtka 139
Tabela 14. Postrzeganie przyrody przez dzieci - kategorie.. 144
Tabela 15. Znaczenia i sensy nadawane przyrodzie 154
Tabela 16. Wartości moralne dostrzegane w przyrodzie przez dzieci kończące edukację wczesnoszkolną 183
Tabela 17. Sposoby nawiązywania przyjaźni wśród dzieci 202
Tabela 18. Wartości estetyczne doświadczane w przyrodzie 205
Tabela 19. Wybór obrazu - preferencje dzieci 228
Tabela 20. Kategorie argumentów przemawiających za wyborem obrazu............................ 229
Tabela 21. Elementy obrazu Juliana Fałata: „Rzeka wśród śniegów” dostrzeżone przez uczniów 236
Tabela 22. Elementy obrazu Władysława Podkowińskiego: „Dzieci w ogrodzie” (1892) dostrzeżone przez uczniów... 237
Tabela 23. Elementy obrazu Wiktora Koreckiego: „Maki na łące” (brak informacji w literaturze na temat datowania obrazu) dostrzeżone przez uczniów 238
Tabela 24. Elementy obrazu Leona Wyczółkowskiego: „Pejzaż z Podgórza” (1924) dostrzeżone przez uczniów... 239
Tabela 25. Elementy obrazu Konrada Krzyżanowskiego: „Zachód Słońca nad wodą” dostrzeżone przez uczniów... 240
Tabela 26. Elementy obrazu Stanisława Dąbrowskiego: „Kaczeńce w wazonie” (brak datowania obrazu) dostrzeżone przez uczniów 241
Tabela 27. Kategorie wartości estetycznych w wybranych obrazach 243
Tabela 28. Protokół obserwacyjny badanych dzieci tworzących wytwór plastyczno-konstrukcyjny 249
Tabela 29. Kolorystyka dominująca w pracy 251
Tabela 30. Kontrasty temperatury barw w obrazie przyrody... 252
Tabela 31. Bogactwo natężenia barw w wytworach dzieci 253
Tabela 32. Kompozycja obrazu przyrody 253
Tabela 33. Rodzaj zastosowanego materiału 254
Tabela 34. Wartość estetyczna pracy 255
Tabela 35. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Przyroda” autorstwa Marka (wieś) 256
Tabela 36. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Las świerków” autorstwa Witka (wieś) 257

Tabela 37. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Ładna przyroda" autorstwa Wojtka (wieś) 258
Tabela 38. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Piękna złota jesień" autorstwa Irminy (miasto) 260
Tabela 39. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Cztery pory roku" autorstwa Mariki (miasto) 261
Tabela 40. Znaczenie zastosowanego materiału w obrazie „Jesienne szaleństwo" autorstwa Jadzi (miasto) 263
Tabela 41. Wartości estetyczne w obrazach przyrody 265
Tabela 42. Tytuły obrazów przyrody nadawane przez badanych 274
Tabela 43. Przejawy radości u badanych dzieci ze środowiska miejskiego i wiejskiego tworzących obraz przyrody 296

Spis schematów

Schemat 1. Momenty przeżycia emocjonalnego 62
Schemat 2. Koncepcje filozoficzne skupione na potrzebach uzdrowienia relacji człowiek-przyroda 79
Schemat 3. Negatywne konsekwencje braku relacji dziecka z przyrodą 87
Schemat 4. Cechy poprawnego międzyludzkiego komunikowania się 169
Schemat 5. Rodzaje pomagania 178
Schemat 6. Wartości w dziele sztuki 224
Schemat 7. Rodzaje kompetencji emocjonalnych w ujęciu Golemana 282

Spis fotografii

Fotografia 1. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Kasia, wieś) 159
Fotografia 2. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Irmina, miasto) 161
Fotografia 3. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Wojtek, wieś) 172
Fotografia 4. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Wojtek, wieś) 174
Fotografia 5. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Andżelika, miasto) 175
Fotografia 6. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Irmina, miasto) 200
Fotografia 7. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Kasia, wieś) 206
Fotografia 8. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Krystian, miasto) 214
Fotografia 9. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Irmina, miasto) 215
Fotografia 10. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Mariusz, miasto) 216
Fotografia 11. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Wojtek, wieś) 286
Fotografia 12. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Bruno, wieś) 293
Fotografia 13. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Małgosia, miasto) 294
Fotografia 14. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Laura, miasto) 295
Fotografia 15. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Franek, wieś) 301
Fotografia 16. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Mariusz, miasto) 303
Fotografia 17. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Marek, wieś) 309
Fotografia 18. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Ania, wieś) 309
Fotografia 19. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Irmina, miasto) 311
Fotografia 20. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Jadzia, miasto) 314
Fotografia 21. Najpiękniejsze miejsce w przyrodzie (Wojtek, wieś) 317

Spis obrazów przyrody

Obraz przyrody 1. „Przyroda” Marek (wieś) 257
Obraz przyrody 2. „Las świerków” Witek (wieś) 258
Obraz przyrody 3. „Ładna przyroda” Wojtek (wieś) 259
Obraz przyrody 4. „Piękna złota jesień” Irmina (miasto) 261
Obraz przyrody 5. „Cztery pory roku” Marika (miasto) 262
Obraz przyrody 6. „Jesienne szaleństwo” Jadzia (miasto) 263
Obraz przyrody 7. „Kolorowa jesień”, Mariusz (miasto) 267
Obraz przyrody 8. „Słoneczny dzień”, Marcel (miasto) 268
Obraz przyrody 9. „Ładna przyroda”, Wojtek (wieś) 269
Obraz przyrody 10. „Jasna przyroda”, Ada (miasto) 270
Obraz przyrody 11. „Podwórko pod chmurką”, Monika (wieś) 272
Obraz przyrody 12.” Piękna jesień”, Daniel (wieś) 273
Obraz przyrody 13. „Piękna złota jesień”, Irmina (miasto) 273
Obraz przyrody 14. „Jesienny deszcz”, Laura (miasto) 276
Obraz przyrody 15. „Cztery pory roku”, Marika (miasto) 277
Obraz przyrody 16. „Mój zwierzyniec”, Ania (wieś) 279
Obraz przyrody 17. „Wesoła zabawa”, Małgosia (miasto) 297
Obraz przyrody 18. „Jesienny deszcz”, Laura (miasto) 298
Obraz przyrody 19. „Jesienne szaleństwo”, Jadzia (miasto) 299

*Niektóre obrazy przyrody autorstwa moich narratorów przedstawiałam w pracy kilkukrotnie

Aneks

W aneksie czytelnik odnajdzie niektóre wywiady prowadzone z uczniami klasy III szkoły podstawowej. Zamieszczenie w tym miejscu wszystkich przeprowadzonych z respondentami wywiadów narracyjnych z uwagi na ich objętość byłoby kłopotliwe. Podejmując wybór, miałam na uwadze różnorodność przekazywanych treści przez badane osoby dotyczących doświadczania wartości estetycznych w przyrodzie. Liczę na to, że przedstawione transkrypcje wywiadów narracyjnych umożliwią czytelnikowi zapoznanie się z indywidualnymi znaczeniami i sensami nadawanymi przyrodzie przez respondentów jak i wzbudzą chęć do rozważań nad przeżywanym przez respondentów światem przyrody. Aneks zawiera także legendę prezentującą wyjaśnienia znaków wykorzystywanych przy transkrypcji wywiadów narracyjnych, pozwalających na spisanie treści opowiadań dziecięcych, emocji badanych uczniów klasy III oraz innych czynności, gestów i form mimicznych.

Wykaz załączników

Załącznik 1: Znaki wykorzystywane do transkrypcji wywiadów

Załącznik 2: Wywiady z dziećmi:

Wywiad z Krystianem (miasto)
Wywiad z Irminą (miasto)
Wywiad z Zosią (wieś)
Wywiad z Weroniką (wieś)
Wywiad z Wojtkiem (wieś)
Wywiad z Anią (wieś)
Wywiad z Nadią (wieś)

Załącznik 3: Obrazy malarzy polskich z przełomu XIX i XXw.

Stanisław Dąbrowski: „Kaczeńce w wazonie” (obraz nie jest datowany)
Józef Chełmoński: „Bociany” (1900)
Julian Fałat: „Rzeka wśród śniegów” (ok. 1910)
Konrad Krzyżanowski: „Zachód Słońca nad wodą” (1920)
Leon Wyczółkowski: „Pejzaż z Podgórza” (1924)
Wiktor Korecki: „Maki na łące” (obraz nie jest datowany)

Władysław Podkowiński: „Dzieci w ogrodzie” (1982)

Załącznik 4. Arkusz oceny pracy plastycznej

Załącznik 5. Instrukcja dla sędziów kompetentnych

Załącznik 6. Zdjęcia miejsc, w których odbywały się badania

Zdjęcie sali w szkole usytuowanej na wsi

Zdjęcie sali usytuowanej w mieście

Załącznik 1: Znaki stosowane do transkrypcji wywiadów narracyjnych

Znak	Znaczenie znaku w transkrypcji
To trudno jest wyjaśnić └właśnie	sekwencja wyrazów nakładających się w zdaniu podczas wypowiedzi, fragmenty wypowiadane w tym samym czasie
chomika	fragment narracji wypowiedziany głośniej, zaakcentowany,
°smutno°	fragment wypowiedziany ciszej od pozostałych,
wyrywa-	przerwa w wypowiedzi, urwana wypowiedź,
i:i	sylaba wydłużona,
(10)	10 sekund pauzy w wypowiedzi,
(dogonić)	miejsce trudne do zrozumienia w wypowiedzi, zakładane znaczenie wyrazu,
(hmm), (yyy)	westchnienia, odchrząknięcia,
((biorąc głęboki oddech))	uwaga o znakach pozawerbalnych,
@na dyniach gramy@	fragment tekstu wypowiadany ze śmiechem,
@.@	szybki wybuch śmiechu,
B.	prowadzący wywiad, badacz,
K.	inicjały badanej osoby.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Parczewska 2012, s. 240.

Załącznik 2. Wywiady z dziećmi

- Wywiad z Krystianem (miasto)

B. Co sądzisz o przyrodzie, jaka ona jest?
K. Przy- przyroda jest piękna. Dla- dla mnie to jakby dru- drugi dom (3) czasami. (4) Stw:orzyła ją matka natura, jak, jak tak mówią. Dla mnie natura to (3) naprawdę natura, dlatego, ż:e drzew:a są, drzewa nam dają tlen, kartk:i, a na przykład grzyby (3) też są (yyy) naturą. No to, można je zjeść, no, no a: (yyy) jeszcze inne są rośliny, na przykład (yyy) grzy- grzyby, mu-muchomor na przykład. One są jakb:y jakb:y jadalne dla zwierząt. Wszystko to jest ważne w przyrodzie.
B. Opowiadasz, że przyroda jest nam potrzebna⌊
⌊*K. Tak.*
B. Daje nam tlen, daje nam kartki, drzewa, a czy przyroda może być niebezpieczna dla nas?
K. To, to to zleży, ((uniesienie brwi)) b:o bo jak lu- ludzie rozwalają przyrodę, tną na przykład n:o no to mo- może się bardzo dużo złego stać dla nas, dla środowiska o- oraz trzeba dbać o przyrodę dlatego, żeby było po pr:ostu wszystko d:obrze.
B. A gdybyśmy tak przestali dbać, gdybyśmy zaczęli śmiecić, gdybyśmy zaczęli wylewać brudną wodę do rzek?
K. To to by wszy- wszystko byłoby brzydkie, takie sz:are. Zamiast lasu to już będą śmiec:i, zamiast wody czystej to będzie jakiś br:ód.
B. I moglibyśmy tak żyć?
K. Nie ((00: 02: 12 przeczące ruchy głową)) moglibyśmy dlatego, ż:e, no ż:e człowiek by nie wytrzymał. A drzewa mogą zwię- zwiędnąć, (4) bo po prostu (3) by, jak to (yyy). °No jak to°((00:02:30 opuszczając głową, chowając ją w dłoniach ułożonych na stole))
B. Spokojnie. Możemy do tego wrócić.
K. @No@. ((00:02:33 unosząc głowę z uśmiechem))
B. Myśląc o przyrodzie co czujesz?
K. @Tak, czuję@, czuję, że ona jest potrzebna dla l:udzi, dla każdego jest potrzebna, dla zwierząt, ptaków. Dla każdego jest potrzebna ((00:03:00 wydmuchując otwartymi ustami powietrze))
B. Czym dla ciebie jest przyroda?
K. Przy- przyroda no to ja-j:akby, jakby t:o dom (3) drugi.
B. W domu wiadomo, każdy z nas, może nie wszyscy, bo różne są przypadki, mamy w domu mamę i tatę i te osoby się kocha, a dlaczego dla ciebie jest bliska przyroda, bo mówisz, że to jest taki drugi dom.
K. Tak ((00:03:30 poruszając twierdząco głową))
B. Czyli rozumiem, że dobrze się czujesz we własnym domu.
K. Tak, dlatego, że w lesie jest bardzo bez- bezpiecznie, że tam (yyy) tam (yyy) tam (yyy) też mo- można tam spędzać czas na p:iknik, ale nie wolno łamać gałęzi °bardzo° (4) a- oraz nie wolno ogniska robić, wiadomo, ż:e się podpali las. Nie wolno nawet wyrzucać szkła. Przyjaciela się nie krzywdzi (3) nie krzywdzi się przyjaciela. Bo przyroda to przyjaciel człowieka.
B. Gdybyś mógł wybrać popołudnie spędzone przed komputerem lub na dworze, co byś wybrał?
K. Ja nie za bardzo (2) Nie (3) Proszę Pani, ja nie n:o ja dwa dni tylko gram i już nie będę, nie gram.
B. Nie interesuje cię to?
K. Ni:e ((00:04:20 przeczące ruchy głową)) interesuje.
B. Rozumiem, że wybrałbyś zabawę na dworze?

K. Tak, jakbym mógł. °Bo nie mogę°
B. A dlaczego nie możesz?
K. Dlatego, ż:e nie mam z nikim, jestem jedynakiem.
B. A koledzy?
K. Koledzy, ni:e, b:o ja jestem bardzo daleko.
B. Rozumiem, mieszkasz poza okolicą, tak?
K. Tak, al.:e też w tym mieście.
B. Dojeżdżasz z rodzicami?
K. Tak.
B. Powiedz mi, co robisz na dworze?
K. Grał w piłkę, al.:e na boisku bym spędzał czas. Al.- albo do lasu zbierać grzyby. Nie wiem. ((00:05:15 przeczące ruchy głowy)) Nie wiem. Nic już nie wymyślę.
B. Powiedziałeś, że przyroda to drugi dom, pamiętasz?
K. Tak. Bardziej drugi dom dla czł:owiek:a oraz dla zwierząt, bo tam są dzikie zwierz:ęta, bo są tam, trochę jest takich saren- sarenek, pi:esków, k:otków, są takie dzikie zwierzęta jak jelenie i n:o no dla człowieka to jest też tak:i dom, troszkę taki dom, b:o się tam czuje bez- bezpiecznie. (3) Tylko musi zachować wszystko, że- że to jest natura, i że to są drzewa.
B. Czy zawsze udaje mu się to zachować?
K. Nie. Nie za bardzo.
B. Co się stanie, co się może stać, że przyroda może się zemścić na człowieku?
K. Tak. Zwierzęta mog:ą, zwierzęta najbardziej mogą. Najbardziej one boją się nas. Czasami Pan Bóg tak robi, że mu robi na zło- to co zrobił naturze. To tak jakby Bóg stworzył naturę ((wykonując okrężne ruchy dłonią)). Natura to rozwija, a ludzie to jakby wykorzystują do swo- swojego życia, przetrwania.
B. Na plus albo na minus?
K. Tak. Też są takie dobre strony, innych ludzi nie zostawiają o-o-o- ognia, takieg:o, szkła nie wyrzucają, bo jak byłem w drugiej klasie pamiętam, miałem taki elementarz n:o i tam było, pan rozmawiał z panią, ż:e natura może się, są cztery: ogień, ziemia, i tam były inne woda i jeszcze coś.
B. Powietrze.
K. Tak, tak °powietrze. °No- no i pani po- powiedziała, ż:e najczęściej to chyba się robi przez ludzi, bo jakby rozwalają tą naturę. Niszczą tą naturę n:o a n:o i:i nie dziwię się czemu ludzie giną. Dla- dlatego oni, bo niszczą te drzewa, te drzewa dają tlen przecież. No i lepiej by mieszkać, zrobić jakiś blok, malutki domek jednorodzinny. Może chociaż nic nie wycinać. Może jakieś jedno malutkie drzewo wyciąć (3) i zostawić dalej naturę. Lub zrobić dwie, no dobra jakiś duży budynek (4) no i niech t:am ca- ca-cały świat mieszka. Ale żeby nie rozwalać tej natury. To jest dar i specjalnie nam Pan Bóg dał naturę, dlatego byśm:y żyli. Oddych:ali, wykorzystali trochę, ale nie tak za dużo i (...)
B. Zależy ci na przyrodzie?
K. Tak. J:a wiem, b:o jak kiedyś rok temu w dwa tysiące siedemnastym pamiętam byłem na wycieczce „Zielona Szkoła" byliśmy tam na takiej wycieczce n:o i tam pamiętam, że taki tam, ż:e to jest miejsce chronione i tam widziałem żuka, al.:e , nie zabijałem go, ale inni zabijali, zabijali z czwartej klasy. Nadeptali, ale to już jest natura i i oni rozwalają naturę, a to jest miejsce chronione. N:o i:i leśnicy cy- jakby zabijają zwierzęta i czasami im pomagają i to z dwóch stron. Dają im jedzenie oraz ich nie wiem czemu, ale ich zabijają. Nie wiem czemu farmerzy zabijają kury, ale to to też jest skarb, dają jajko. Wiem, że są choroby, ale, to niech jakiś lekarz wymyśli na to, albo niech biorą taki lek srebro. Nie wiem czemu rozwalają tą naturę.
B. Cieszę się, że widzisz ten problem, i że z panią rozmawiacie na ten temat.

K. Już w drugiej klasie rozmawialiśmy (3) o tym no i rozwalają, cały świat robi takie wstrząsy i rozwalają się drog:i dlatego, żeby ją już tam zostawili chyba na miejscu (3) tą naturę, a nie robili tam więcej, jakieś budynki, wieżowce. Nawet wieżę Eiffla. Nic tam nie robią, bo niszczą naturę (3) szybciej. Krzywdzą jak dobrze powiedzieć. To jest jakby ból trochę dla nas, a trochę dla Pana Boga i natury, bo on stworzył to, a ludzie no to oni jakby wszystko to co jest rozwalają czasami. Ale chociaż jakiś mądry człowiek wymyślił by, b:y jakoś je, jakoś je, chronić tą naturę.
B. A może ty wymyślisz?
K. N:o ni:e wi:em, mam inne plany.
B. Na przyszłość.
K. Mam takie, ale może jak bę- bę- będę na emeryturze coś zrobię z przyrodą.
B. Oby była do tego czasu.
K. No. Chociaż żeby była. Dobrze powiedziane – by była.
B. To wszystko o czym chciałeś mi powiedzieć?
K. No chyba tak.
B. To bardzo ci serdecznie dziękuję.
[00:10:12]

- Wywiad z Irminą (miasto)

B. Co myślisz o przyrodzie? Jaka ona jest?
I. ((00:00:11 opierając dłonie o uda)) Myślę, że przyroda jest piękn:a, ((00:00:15 opierając dłonie o boki krzesła)) najfajniejsza chyba ze wszystkich @innych rzeczy@.
B. A co w niej jest takiego najfajniejszego?
I. ((00:00:20 rozglądając się po sali)) Najpiękniejsze dla mnie są pory rok:u, bo tak zawsze ((00:00:25 spoglądając w okno znajdujące się po lewej stronie dziewczynki)), każda pora roku przynosi coś nowego.
B. A co nowego przynosi ta pora roku, w której teraz jesteśmy na przykład?
I. Jesień przynosi kolor:owe l:iści:e, (yyy) przynosi (yyy) ten °jak to się nazywa°, ((00:00:41 opierając dłonie o uda)) bo bardzo ładnie wszystko tak w:ygl:ąda. Czasami jest deszcz, ale to nic, bo czasami ten deszcz jest przyjazny, bo można skakać po @kał:użach@. Fajna jest ta pora roku.
B. Co czujesz, myśląc o przyrodzie?
I. No, bar, (yyy) ten, bardzo lubię przyrodę i (yyy) przyroda dla mnie jest super ((00:01:13 spoglądając w okno)), bo przyroda jest jakby najważniejszą częścią na świecie, b:o najwięcej jest przyrody (4) i:i po prostu nie nie można tej przyrody ominąć , bo ona jest wszędzie tak jakby tą przyrodę, bo ona czasami jest ziel:ona, czasami jest biała jak °spadnie śni:eg°.
B. Zmienia się, tak?
I. ((00:01:37 potwierdzające ruchy głową)) Zmienia się. Jest taka bardzo kolorowa.
B. Czym jest dla ciebie przyroda?
I. ((00:01:47 spoglądając w prawą stronę w kierunku gazetki zawieszonej na ścianie)) Przyroda jest dla mnie (3) wszystkim °@po prostu@ °(4) b:o wszystko można z przyrodą robić. Nie ma niczego co może ominąć przyrodę, bo zawsze w domu u mnie są kwi:atki w pokoju u mni:e, u mamy w pokoju rośnie takie małe drz:ewko, w dużym pokoju są takie l:iście n:a sz:afce, Wszędzie u mnie w domu jest przyroda.
B. Powiedz mi proszę, jak spędzasz czas w przyrodzie?
I. (yyy) Często spędzam czas podlewając kwi:atki (yyy) ((00:02:26 spoglądając na gazetkę wiszącą na ścianie po prawej stronie dziewczynki)) często wychodzę n:a dw:ór, żeby się pobawić między drzew:am:i, albo czasami wychodzę na dwór, żeby pozbierać trochę kwiatków.
B. Czy jest coś w przyrodzie co byś chciała zmienić, co ci się nie podoba?
I. @Wszystko mi się podoba@ ((00:02:48 przeczące ruchy głową))
B. Rozumiem. Dziękuję za rozmowę.
[00:02:56]

- Wywiad z Zosią (wieś)

B. Co myślisz o przyrodzie, jaka ona jest?
Z. (Hmm) @Miła dla różnych zwierząt@ ((00:00:21 spoglądając w sufit)) (yyy) Daje nam różne owoc:e. (Hmm) (7) (yyy) D:aje n:am, żebyśmy mogli sobie pobiegać na przykład na ł:ące. Daje nam jeszcz:e (yyy) żebyśmy mogli na przykład zobaczyć coś ładnego, fajneg;o. (yyy) I chyba tyle.
B. Czy przyroda znaczy coś dla ciebie?
Z. Wiele ((00:01:15 kierując spojrzenie ku górze)).
B. Co czujesz, myśląc o przyrodzie?
Z. (yyy) Wtedy mi się czuje, czuję się tak jakbym był na łące i się bym bawiła z siostr:ą, mam:ą, tat:ą. Czasami też żeby siedziała ze mną na ławce i rozmawiał:a i byśmy i ja żebyśmy się bawili w chowanego i berka.
B. Czyli sobie przypominasz te sytuacje? Chciałabyś do nich wrócić?
Z. ((00:01:50 potakując twierdząco głową))
B. Chciałabyś, żeby one się jeszcze pojawiły, tak?
Z. ((00:01:56 potakując twierdząco głową)) (yhy)
B. Lubisz przyrodę?
Z. (yhy) ((00:02:01 potakując twierdząco głową))
B. Powiedz mi, jak spędzasz czas na dworze w przyrodzie? Czy lubisz to robić?
Z. Lubię.
B. Opowiedz mi dokładniej o tym, proszę.
Z. N:o bardzo fajnie. (5) No na przykład tak, tak serduszko mi bardzo bij:e, kied:y wi- widzę moje podwórko i tą przyrodę, kiedy widzę biedr:onki, ślim:aczki, różne zwierz:ęta. Daję im jeść czasam:i, (4) ptaszkom daję chrupki takie, takie ziarenk:a i:i bawię się czasam:i i z wiewi:órką się czasam:i taką bawię, bo jest na moim podwórku, taka mieszk:a.
B. Nie boi się ciebie? Nie ucieka?
Z. (yyy) ((00:02:57 przeczące ruchy głową))
B. Już cię bardzo dobrze zna chyba?
Z. (yhy) ((00:03:02 twierdzące ruchy głową)) Czasam:i jej daję różne taki:e (3) taki:e, taki:e <u>pokarmy.</u>
B. Dlaczego dajesz jej te pokarmy?
Z. Żeby miała co jeść, b:o u nas nie ma orzechów tak bardz:o, a ja mam dużo, bo nazbierałam i:i daję jej czasami, b:o tata i mama nie chcą jeść (4) i czasami z nią (3) jem.
B. Karmisz swoją wiewiórkę.
Z. (yhy) ((00:03:35 potwierdzające ruchy głową))
B. A czy nadałaś jej jakieś imię?
Z. (yhy) @Ruda, bo jest cała ruda@.
B. Czy są osoby, które nie lubią przyrody? Czy takie osoby mogą być?
Z. (yyy) Mogą być ((00:04:09 potwierdzające ruchy głową))
B. I co one wtedy robią, albo czego nie robią dla przyrody?
Z. N:iszczą, wyrzucają śmieci w lasach różn:e, (yyy) depczą różne roślink:i, (yyy) biją różne zwierz:ątka mał:e taki:e. Jeszcze (yyy) rzucają kamieniami w jakieś zwierzątk:a, (hmm) jeszcze biją w drzew:a.
B. Co czujesz, kiedy myślisz i mówisz o tym?
Z. N:o gdy, gdy mówię o tych drzewkach, które tak tak niszczą ludzie, to mi w serduszk:u tego, tak boli mnie.
B. I to nie jest miłe uczucie?
Z. ((00:04:54 przeczące kręcenie głową))
B. Rozumiem cię. A powiedz mi możemy jakoś te osoby, które nie lubią przyrody zmienić?

Z. (yhy) ((00:05: 08 twierdzące ruchy głową))
B. Czy ich się nie da zmienić?
Z. Niektóre mogą się zmienić.
B. A co my możemy zrobić?
Z. Żeby na przykład pokazać im jakąś r:oślink:ę i żeby się na nią pop:atrzeć, delikatnie Pogłaskać ((00:05:22 przedstawienie prawą ręką ruchu głaskania)), żeby ta roślink:a, miała, bo ona też ((00:05:28 ruchy prawą dłonią w płaszczyźnie pionowej)) czuje ból, uczucia różn:e i żeby jej ((00:05:34 potrząsanie prawą ręką)) nie niszczyć, drz:ewek żeby nie bić, pokazać drz:ewko, pogłaskać ((00:05:40 ruchy prawą dłonią po blacie, imitujące głaskanie)) też bardz:o, (yyy) zwierz:ątko jakieś d:ać i pogł:askać, no nie wiem, tak przyt:ulić, żeby zahod:ować jakieś zwierzątko, na przykład chom:iczka jakiegoś, no nie wiem pi:eska, dać mu codziennie j:eść, p:ić i tyle.
B. Rozumiem z tego, co powiedziałaś, że musimy się tą przyrodą opiekować?
Z. (yhy) ((00:06:08 potwierdzające ruchy głową))
B. A jak nie będziemy? Jak przestaniemy, gdy ty przestaniesz karmić swoją wiewiórkę?
Z. To ona może zd:echnąć, umrzeć.
B. Czy jest coś, co chciałabyś mi powiedzieć o przyrodzie?
Z. Bym chciała, no:o że przyroda jest wyjątkowa, piękna, dużo jest wszystkiego w przyrodzie i takie różna jest (3) i:i cz:uję tak mnie w serduszku ściska (2) gdy na nią patrzę (3) lubię na nią patrzeć na przyrodę (2) a na łąkę w lecie najbardziej.
B. Lubisz kolorowe kwiaty.
Z. (yhy) ((00:06:52 potwierdzający ruch głową))
B. A kiedy one się pojawiają?
Z. Na wi:osn:ę, (yyy) a na zimę znikaj:ą i więdną.
B. Bo jest dosyć chłodno, prawda?
Z. (yhy) ((00:07:03 potwierdzający ruch głową))
B. I wtedy już pewnie przekwitają.
Z. Są takie zimowe też kwiaty. Takie zimowe.
B. I masz takie kwiaty w ogrodzie u siebie?
Z. (yhy) ((00:07:12 potwierdzający ruch głową)) Dużo ich mam.
B. Powiedz mi, kto się tymi kwiatami zajmuje tak na co dzień u ciebie w domu, w ogrodzie?
Z. J:a czasam:i, moja mam:a, mój tata, czasami ciocia przyjeżdża (3) i:i razem tego i przynosi mi te kwiaty, bo on ma ich dużo o wiele więcej niż ̊u mnie ̊Ja mam z osiem, siedem, a ona ma (6) dwadzieścia, trzydzieści.
B. To bardzo dużo tych kwiatów, zimowych tak?
Z. (yhy) ((00:07:40 potwierdzające ruchy głową)) W doniczk:ę zasadziła i będzie dawać to doniczkę i kiedy, i ja jej przesadzę (4), bo na razie są w doniczce.
B. Przesadzisz, żeby były większe, żeby urosły.
Z. (yhy) ((00:08:00 potwierdzające ruchy głową))
B. Czy jeszcze coś chciałabyś dopowiedzieć o przyrodzie?
Z. No nie wiem ((00:08:13 przeczące ruchy głową))
B. Czyli to już wszystko?
Z. Tak.
[00:08:32]

- Wywiad z Weroniką (wieś)

B. Co myślisz o przyrodzie, jaka ona jest?
W. Jest fajn:a, po prostu daje nam życie, b:o powietrz:e oczyszcza, drzew:a i (4) jest nam bardzo potrzebna.
B. A czy przyroda jest jeszcze do czegoś nam potrzebna oprócz oddychania, bo powiedziałaś, że oczyszcza nam powietrze.
W. Że:e jak się ścina drzew:a i się je przerabia na kartki, to wtedy mamy na zesz:yty różne do szkoły po prost:u.
B. (yhy)
W. Tak ((00:01:12 potwierdzające ruchy głową))
B. A myślisz, że to jest dobre czy złe?
W. <u>Złe.</u> Po prostu złe jest ścinanie drzew i robienie zeszytów z tych drzew.
W. Tak ((00:01:25 potwierdzające ruchy głową))
B. Kiedy myślisz o przyrodzie, co wtedy czujesz?
W. Jakb:y ciepło mi się na sercu robi i w szczególności ja lubię zwierza- zwierzęta. Nieważne czy to są sarny ((00:02:07 dotykanie prawą dłonią lewego uda)) czy lisy, czy pszczoły, ja lubię zwierzęta i tam jest ich <u>dom</u> ((00:02:11 kilkukrotne poruszanie tułowiem do przodu)) i mi się właśnie robi na sercu ciepło.
B. Lubisz zwierzęta i czujesz coś do tych zwierząt. A zwierzęta one są częścią przyrody?
W. Tak ((00:02:15 twierdzące poruszanie głową)). (8) Takie oczywiście sarny czy jakieś tam mieszkają zwierzęta, a nie jakieś tam koty czy psy ((00:02:35 poruszanie głową i tułowiem kilkukrotnie do przodu))
B. Czyli te zwierzęta, które żyją tak naturalnie w przyrodzie?
W. Tak, tak, tak, tak, tak.
B. Czym jest dla ciebie przyroda?
W. Jest na pewn:o części:ą, najważniejszą części:ą (5) i:i po prost:u (4) prawdopodobnie bez lasów byśmy i drzew ((00:03:10 poruszanie lewą dłonią, ruchy w jednej linii, płaszczyzna pionowa)), byśmy nie żyli. B:o z tym czasem by powietrze już, nie moglibyśmy oddychać i b:y ciężko nam było żyć i:i myślę, b:o dla mnie las jest najważniejszą części:ą (4) w ogóle natury.
B. Nie ma ważniejszej części?
W. Nie ((00:03:32 przeczące ruchy głową))
B. A jakie są mniej ważne według ciebie?
W. Mniej ważn:e? To są kwiatk:i, grzyb:y, zwierzęta właśni:e i takie inne.
B. Lubisz spędzać czas w przyrodzie?
W. Lubię, lubię ((00:03:55 potwierdzające ruchy głową)).
B. I w jaki sposób spędzasz tam czas?
W. (yyy) Właśnie jeżdżę na rowerz:e przez różne las:y (yyy) i po prost:u fajnie jest <u>jeździć</u> i poznawać.
B. Co ostatnio udało ci się poznać?
W. (yyy) ((00:04:14 spoglądając na koniec sali, mrużąc oczy)) Okolic:e, na przykład, bo czasami jeździmy d:o jakb:y przez wieś to t:am sobie jeździłam z tatą (yyy) i po prostu sobie jeździłam poznawałam lepiej (yyy) jakby krajobraz i tam był:o dużo drz:ew, był nawet poznałam trzy lasy ((00:04:38 pokazując trzy palce lewej ręki))
B. To bardzo dużo.
W. Tak ((00:04:41 twierdzące ruchy głową))
B. A jakieś zwierzęta udało ci się w tych lasach zobaczyć z tatą, czy tylko te drzewa, o których mówiłaś?
W. Ptak:i, raz sarnę, wiewiórkę (3) i:i (3) lisa.
B. A czy te zwierzęta, które wymieniłaś lubią ludzi?

W. Nie lubią <u>ludzi</u>. Sarny uciekają, lis:y też i w ogóle ˚ptaki uciekają ˚Zwierzęta mogą nie lubić jakby jak s:ię przychodzi na ich ter:en. Na przykład jak my-mamy pole, nie- nie lubimy jak ktoś nieproszony przychodz:i na nasze pole to one też tak.

B. I zdarza się, że ludzie mają ogrodzenia wokół domów, bardzo dużo ludzi i też nie chcą, żeby im ktoś przychodził, ktoś obcy. I często też mają psa na podwórku, który szczeka i nie pozwala nikomu obcemu przyjść.

W. My, my właśnie znaleźliśmy takiego psa, nie oddaliśmy go do schroniska tylko oddaliśmy:y mojemu koledze, bo my już nie mieliśmy miejsca. Sami już przyj:ęliśmy kilka psów. Mamy już ps:y, mamy już kota jednego. Zwierzyniec po prostu (yyy) *Psa jednego wzięliśmy ze schroniska. (4) Jednego kupiliśmy, b:o po prostu- jorka- a:a kot:a zabraliśmy o:od mojej przyjaciółki, bo po prostu moja babcia nie chciał:a jakby kotów ((00:06:35 ruchy prawą ręką w płaszczyźnie pionowej)) mieć u siebie to zabrałam.*

B. Dlaczego zdecydowałaś się właśnie na tego pieska, którego wybraliście?

W. Znaczy, b:o miałam raz suczkę czarną, (yyy) zaszła w ciążę i urodziła kilka tam piesków, t:o oddaliśmy tam parę piesków (yyy) babc:i m:ojej, jednego pieska cioci i tak i my sobie wzięliśmy jednego (3) no to suczka uciekła, to wychowaliśmy teg:o, co wzięliśmy:y, po prostu sobie zatrzymaliśmy i nazywał się Awatar, bo miał taką strzałkę ((00:07:14 dotykając ręką po głowie, przedstawia umiejscowienie znaku charakterystycznego jej psa)) no to uciekł no i:i nie było przez dłuższy czas żadnego takieg:o (yyy) który by był na wolności, żadnego takiego nie spotkaliśmy to mama pojechała ze- do schroniska i:i wzięliśmy ((00:07:29 dotykając lewą ręką lewego uda- delikatnie uderzając)), mama wzięła nam psa. Był jeszcze mał:y i:i

B. Już teraz jest większy?

W. Tak. I jak idę na toaletę to trochę skacze na mnie

B. Wita cię. Bardzo lubi cię i cieszy się na twój widok.

W. I mnie przewraca, n:o.

B. A jak ma na imię, przypomnij mi- Atar, tak?

W. Ni:e, Atar uciekł. Lim.

B. Opowiadając o zwierzętach, roślinach, nasunęło mi się pytanie, czy czegoś nie lubisz w przyrodzie, czy jest coś co chciałabyś zmienić?

W. Znacz:y, może być to nie na temat, ale chciałabym zmienić, ż:eby po prostu ludzie nie śmiecili (4) w lesie.

B. To ci się nie podoba?

W. Nie podoba mi się ((00:08:22 przeczące ruchy głową))

B. A dlaczego oni śmiecą? Też tego nie rozumiem i dlatego chciałabym się tego dowiedzieć.

W. (hmm) Nie wiem, może są w <u>lesie</u>, zbierają grzyby i nie mają, gdzie wyrzucić.

B. A czy moglibyśmy ogólnie jako ludzie, coś zmienić z tym? Oni niszczą przyrodę w ten sposób, śmiecąc ją.

W. (Hmm) Ja bym najchętniej postawiła parę koszy w środku las:u, żeb:y po prostu tak, takie ((00:08:55 przedstawiając ruchem prawej ręki wysokość proponowanych do zamontowania koszy)) wysokie, żeby sarna nie mogłaby do- dosięgnąć czy jakiś inny zwierzak l:eśny i:i żeby ludzi:e (4) na przykład jak już troszeczkę odeszli, to się cofnęli i tam wyrzucili jak już mają blisko siebie kosz.

B. Wyrzucają do lasu, bo nie mają koszy na śmieci tak ci się wydaje?

W. (yhy) ˚Tak˚((00:09:15 twierdzące ruchy głową))

B. Też mogliby zabrać ze sobą te śmieci, jeżeli nie byłoby koszy.

W. No tak, tak, ale nie byłoby jakby, ja mówię o tych upartych ((00:09:27 pochylanie głowy i tułowia do przodu)), którzy nie chcą mieć, nie mają na przykład kieszeni.

B. Rozumiem. Jak myślisz, czy nastawienie niektórych osób krzywdzących przyrodę, można zmienić?

W. Ni:e, znaczy widziałam jak już leżały śmieci w rowi:e, duż:o, pełen wór i w ogóle. Myślę, że człowiek jak się urodził, jak się wychował to już tego nie da się zmien:ić nie wiem, chyba, że z własnej woli to siebie zmieni.
B. Czy jest coś, o czym chciałabyś mi opowiedzieć związanego z przyrodą?
W. Ni:e.
B. To wszystko, tak?
W. Tak.
[00:11:02]

- Wywiad z Wojtkiem (wieś)

B. Co myślisz o przyrodzie, jaka ona jest?
W. Jest bardzo ładn:a, ż:e no przyroda daje duż:o d:o (4) chodzeni:a, myśleni:a, że daje świeże powietrz:e, i że jest, i ż:e (yyy) przyroda to tak jakby dom dla nas wszystkich.
B. Dlaczego przyroda jest ładna twoim zdaniem?
W. N:o no bo są drz:ewk:a, można pooddychać świeżym powietrzem no i no no można tam spotkać dużo r:oślin nieznanych (2) można się (2) można pozna- można na przykład zobaczyć wiewi:órki no i dlatego kocham przyrodę ((00:01:15 przesunięcie dłońmi po zewnętrznej części ud))
B. Mówisz, że przyroda daje nam dużo do myślenia, co ona nam daje do myślenia?
W. Ż:e (2) daje do myślenia (3) ż:e no to nie jest tylko (2) ż:e to nie jest tylko takie l:asy (3) że fajnie (3) że to można poznawać dużo fajnych rzecz:y (2) na przykład kwiatki jak nie widzieliśmy (2) to my przyroda nam to pokaże (2) no i że można w niej dużo pomyśleć.
B. A czym jest dla ciebie przyroda?
W. Dla mnie przyroda to jest takie, (4) (hmm) taki las, w którym Pan Jezus obdarował (3) taki dar jakby dla zwierząt, że tam jest dla wszystkich d:om, że tam mieszk:ają.
B. Mówisz, że przyroda to dar od Pana Boga dla zwierząt, a czy zwierzęta muszą coś robić, by się odwdzięczyć?
W. Dla mnie nie.
B. A co z ludźmi?
W. Ludzie n:o, no, że ludzie, którzy nie lubią przyrody no to ją niszczą a niektórzy kochają Tak jak na przykład ja i mój brat (3) my no to lubią ją, chodzą czasami jak nie jest zimno do las:u, pozbierać grzyby, zobaczyć nowe rodzaje kwiatów, jak o czymś nie wiedzieliśmy ((00:02:50 spoglądając w sufit))
B. Czyli daje nam dużo informacji?
W. (yhy)
B. Mówisz, że o czymś nie wiedzieliśmy, to przyroda daje nam dużo informacji, czegoś nowego się dowiadujemy.
W. Tak. I ja często tam uczę brata, bo on chodzi dopiero do zerówki, Amadeuszr, i:i no on zbytnio się tam nie zna na przyrodzie, dlatego ja mu często pomagam tam o kwiat:uszkach, jakie s:ą.
B. Jest młodszy od ciebie i nie ma takiej wiedzy jak ty.
W. Ma sześć lat.
B. Ty jesteś starszy i znacznie więcej wiesz o przyrodzie. Powiedz mi proszę, czy ty lubisz przyrodę?
W. Lubię.

B. Dlaczego?
W. No b:o jak ja zawsze się źle czuję ((00:03:32 zabawy rękoma, zaczepianie, palcami jednej ręki o palce drugiej ręki)) t:o mama mnie wypuszcza na dwór i dla mnie, i od razu lepiej się czuje, bo ja mam te astmę, jak mówiłem, n:o i:i to dostarcza świeżego powietrza, radość, no i ja bardzo lubię przyrodę dlatego i dlatego, że jest taka ładn:a, ż:e można się dowiedzieć tak jak mówiłem dużo rzecz:y no i dlatego.
B. Powiedziałeś, że przyroda sprawia, że czujesz się lepiej, ty jako astmatyk, a co jeszcze robisz w przyrodzie?
W. W przyrodzie ja lubię jak są różne no wiewi:órk:i, takie zwierzęta, b:o j:a , bo mnie. Zwierzęta bardzo <u>lubią</u> i:i często do mnie wiewiórki podchodzą jak mam orzeszki no to im daję i dlatego °właśnie lubię, °bo mogę poznać <u>przyjaciół</u> nowych, bo mam ps:a i mój pies uwielbia wiewiórki takie rzeczy °nawet koty lubi°
B. O jakiś bardzo sympatyczny, towarzyski pies.
W. To jest maltańczyk, jeśli się nie mylę. Tak, maltańczyk. Taki biał:y, b:ardzo lubię jak są jakieś tam zwierzęta dlatego, no bo mój pies interesuje, ja się interesuje tym n:o i:i dlatego °zazwyczaj°
B. Oprócz spędzania czasu na zewnętrz w związku z twoją chorobą, co robisz jeszcze na dworze?
W. Na dworze, jak jest tak bardzo ciepł:o, jak, (3) jak jestem zdrowy to ja mam taką bramkę, bo ja się bardzo sympatyzuję piłką nożną i takim piłkarzem naszym Robertem Lewandowskim i ja chcę być tak jak <u>on</u> i chociaż mam tę chorobę to ja wierzę w siebie, że ja kiedyś będę dobrym °piłkarzem°
B. Czy to już wszystko, o czym chciałeś mi opowiedzieć?
W. Tak.
[00:05:58]

- Wywiad z Anią (wieś)

B. Co Ty właściwie myślisz o przyrodzie? Jaka ona jest według ciebie?
A. Według mnie przyroda jest taka ważna i nie wolno jej zaśmiecać (3).
B. Jest dla ciebie ważna, tak?
A. (yhy). B:o, a jak się zaśmieca las albo ktoś pojedzie do lasu w zakazanym miejscu i wyrzuci jakieś śmieci, to wtedy jakieś zwierzątko może (2) no na przykład jak jest folia, to jakieś małe zwierzątko może włożyć głowę do tej folii,a potem może się udusić.
B. Rozumiem.
A. Więc (2) ja jak coś wyrzucę, to potem to sprzątam. Czasami mi się zdarzało, ale sprzątam.
B. Czyli nie zaśmiecasz przyrody?
A. Nie ((kręcąc przecząco głową)).
B. Powiedziałaś, że przyroda jest dla ciebie ważna, a myślisz, że dla innych ludzi też jest ważna?
A. (yhy). Tylko, że niektórzy ludzie wyrzucają, bo jak [00:01:17] hałas dochodzący z korytarza, rozmowy pomiędzy uczniami] mamy taką akcję w szkole: „Posprzątajmy świat” no i (2) wszyscy z naszej, wszyscy z naszej szkoły wychodzą na dwór i sprzątamy różne śmieci. Jedna osoba trzyma taki wielki worek na śmieci reszta ((wskazuje ruchami ręki kształt, wielkość worka)) ma rękawiczki i wkłada do tego worka różne śmieci.
B. A jak myślisz, po co to robicie?
A. Że- żeby świat był czysty. Żeby było czyściej na świecie.

B. I to jest potrzebne co robicie?
A. °Tak°
B. Czy moglibyście tego nie robić?
A. To znaczy (3) ja bym to robiła, ale nie wiem jak inne dzieci. Inne dzieci z nami sprzątają, ale czasem przegapiają, dlatego idziemy w takim szeregu ((przedstawia ruchami ręki na stoliku układ szeregów sprzątających kolegów)) tak, że jak jakieś dziecko coś przegapi, to żeby drugie sprzątnęło. Właściwie to nic nie musimy dla niej robić, a ona i tak nam wszystko daje.
B. Co nam daje przyroda?
A. Drzewa, kwiaty, zwierzęta, tlen, wodę i życie całe. Bez niej byśmy umarli.
B. I lubisz takie zajęcia na dworze?
A. @Tak@
B. Kiedy sprzątacie świat?
A. @Tak@ A najbardziej lubię, najbardziej lubię to jak jest posprzątane to wtedy (3), bo czasami (yyyy), brzydko pachnie jak jest tak brudno na świecie, no to wtedy, na przykład u babci jak jeździmy na rowerach to czasem bierzemy taki worek po zakupach no i:i no i:i sprzątamy.
B. (yhy), a powiedz mi, bo tak pięknie opowiadasz mi o przyrodzie, o tym, że dbasz o przyrodę, że sprzątasz te śmieci, które pozostawiają niektóre osoby i teraz mam takie do ciebie pytanie, czy wtedy coś czujesz? Czy coś ci się w serduszku tworzy? Jakieś uczucia? Jakieś emocje?
*((*00:02:56 przykłada palec do buzi, zastanawia się*))*
A. (hmm). Jeszcze nigdy nic nie czułam, ale może (3)
B. Czy to jest fajne, taka pomoc przyrodzie?
A. @Dla mnie to jest fajne@ A tak to nic nie czuję, poza, poza taką atrakcją.
B. Atrakcją, tak?
A. Bo to jest dla mnie taka zabawa.
B. Rozumiem. A powiedz mi, czy ty lubisz przyrodę?
A. Ja bardzo lubię przyrodę. W lato, codziennie tak bardzo późno kładę się spać albo sobie patrzę, jak jest już tak ciemno bardzo, to patrzymy sobie ja i moja siostra i moja sąsiadka patrzymy sobie na niebo i wyszukujemy różne znaki. Już raz znaleźliśmy duży wóz i mały wóz, a jak jest tak jasno to słuchamy ptaków jak śpiewają. No i to nam się podoba. No a czasami patrzymy na motyle, bo u mnie jest taka sterta ((00:04:00 przedstawia gestem na stoliku)) taki rządek kwiatów no i (hmm) no i moi , moja koleżanka na przyk- chce je obejrzeć bliżej dlatego tak jakby leciutko, powolutku bierze je do siateczki ((00:04:19 przedstawia sposób zagarniania motyli)) a potem wkładamy je na chwilę do takiego pojemniczka z dziurkami ((00:04:26 pokazuje gestem wygląd pojemnika)) takiego po świeczce, wyjmujemy świeczkę, bo tam są takie dziurki, taka jakby latarnia. Wkładamy tam motylki i patrzymy na nie, a niektóre nam wylatują z tego pudełka, bo są za duże dziury, ale niektóre tam sobie siedzą, tam sobie tak jakby śpią. Dajmy im kwiatki różne, listki, albo inne rzeczy ((00:04:52 trzaśnięcie drzwi, hałas pochodzący z korytarza szkolnego)) i czasami zdarzy się, że zobaczymy kokon. Ale tylko czasami.
B. Co się dzieje później z tymi motylami, gdy im nawrzucacie tych kwiatków, co się dzieje z tymi motylkami? Wypuszczacie je?
A. Wypuszczamy je. A jak jest kokon to zostawiamy ten kokon w spokoju.
B. I co może z niego powstać?
A. No. To znaczy (3) czasami też zbieramy dżdżowniczki no i z tych dżdżowniczek też staje się kokon ((00:05:19 hałas z korytarza szkolnego, rozmowy, krzyki dzieci)) no i z tego kokonu będzie motylek ((gesty dłońmi)). No i (3) w zasadzie tyle. No i jeszcze my mamy taki ogro:mny basen ((00:05:25 przedstawia ruchami ręki kształt, wielkość basenu))no to tam znajduje się wiele owadów i raz był motylek więc go musiałam wyłowić siatką, żeby (3) b:o moja sąsiadka ma taką deseczkę do pływania, bo jeszcze nie umie dokładnie pływać (yyyy) no i wzięłam tą siatkę, pożyczyłam ją na chwilę i taką siatkę do łowienia różnych rzeczy, wzięłam też tę deseczkę

i byłam w basenie to akurat widziałam motylka, który (3)takiego krakowiak:a (4) no no i go wyłowiłam na tą deseczkę, a potem wyszłam z basenu i go włożyłam do pudełeczka, tylko, że było już otwarte to pudełeczko. No i sobie tam (3) już się ogrzewał na słoneczku, bo była tam taka czarna powierzchnia, a słońce nagrzewało tą czarną powierzchnię, wię:c było temu motylkowi ciepło no i wtedy się nagrzewały jego skrzydełka, a jak miał mokre skrzydełka to były takie zlepione, a jak już się wysuszyły to mógł już rozkładać. I rano już poleciał (4) Gdy przyszłam to jeszcze siedział, a potem odleciał.

B. Odleciał, bo chciał poczuć wolność, prawda?

A. Tak. I w zasadzie tyle o motylkach.

B. Bardzo dużo masz takich ciekawych historii związanych z przyrodą.

A. Jeszcze mam pieska i chomika. (aaa) będę miała jeszcze drugiego pieska. I:i jeden jeszcze był takie piesek co chodził sobie po ulicy, chciałam go przygarnąć, no ale mama się nie zgodziła ((00:07:02 drapie się po twarzy))

B. Jak myślisz, dlaczego się mama nie zgodziła?

A. No właśnie nie wiem. Był taki fajny i nazwałam go Kudła, bo jak się bawił z Bon, psem, który już dawno był, to jak po zabawie był taki kudłaty i taki mięciutki no i stąd się wzięła. No i teraz już raz widziałam go na ulicy, krzyknęłam do niego po imieniu, no ale on usłyszał, ale nie przyszedł, bo już to nie krzyknęłam dwa razy, bo mama już wysiadała (aaaa) nie prosiła, nie kazała mi krzyczeć do niego więc jak najkró-, jak najszybciej musiałam go zawołać, ale nie udało się.

B. Rozumiem. Zapomniał być może (3) ciebie.

A. Znaczy, bo psy mają bardzo długą pamięć no i (4) zwierzęta ogólnie mają bardzo długą pamięć. Tata mówi, że pies może pamiętać nawet przez piętnaście lat.

B. Dlatego nie można robić krzywdy zwierzętom, bo one zapamiętują, prawda? Wszystko, wszystkie dobre rzeczy, które dla nich zrobisz i wszystkie złe rzeczy, które robią dla nich ludzie.

A. Tak. Czasami się z nim bawię, bo mój @pies umie wskakiwać na trampolinę no i jak się bawiliśmy na trampolinie to on ciągle wskakiwał, a jak chcieliśmy spać na trampolinie to też wskakiwał i z nami się bawił, a jak on czasami je, to jak podchodzimy to warczy, a jakoś jak my jemy, to on podchodzi i my warczymy (3) on nie odchodzi@.

B. Liczy na coś, że mu coś zostawicie, tak, że dostanie coś z jedzonka?

A. Bo tata mówi, żeby nie dawać mu przy stole, bo potem będzie sępił. Np., a jak jadłam, to mój kolega przyjechał z psem no i:i kiełbaskę i zjadł ten drugi pies. To znaczy nie ten taki malutki, tylko taki wielki, podobny do mojego psa (3) no i był taki wielki, taki owczarek niemiecki, no i:i (3) no i ten pies nazywał się Bell, ((00:09:12 hałas dochodzący z korytarza)) a mój nazywa się Bon, więc oni się bawią no i raz mi ta Bell podwędziła kiełbaskę moją ulubioną.

B. Masz bardzo ciekawe historie związane z przyrodą.

A. Siedziałam tak na rogu, jadłam kiełbaskę a @Bell mi cap! i zjadła @ Już ją trochę pogoni:łam, ale nie udało jej się (dogonić).

B. Czy są osoby, które nie lubią przyrody? Jak ci się wydaje, czy mogą być takie osoby?

A. S:ą. To (3) bo zaśmiecają przyrodę i:i po prostu (3) wyrywa- No dla mnie to ((00:10:00 patrzy w kierunku sufitu)) oni też zrywają te chronione rośliny i:i po porostu jeszcze tata mi mówił, czytał w Internecie (2) na wiadomościach, że niektórzy ludzie (yyy) tak jakby zabijają psy (yyy) przed (3)jeszcze jak są takie stare, to już powoli zabijają, bo już nie chcą mieć takich starych psów.

B. Jak ci tato czytał te wiadomości albo opowiadał, co wtedy czułaś?

A. Wtedy taki smutek, bo ja mam psy, no bo akurat (yyy) mój piesek był taki malutki (przedstawia rękoma wzrost psa)), bo niedawno go kupiłam ((00:10:39 hałas docierający z korytarza)) no i bardzo się smuciłam, że akurat (yyy) że akurat jak są stare, bo (3) te stare mogą sobie jeszcze długo po:żyć, b:o psy mają, b:o psy tak krótko żyją, tak samo jak chomiki. Jak,

jak (hmm) najdłużej żyją trzy lata (3) albo najkrócej już nie wiem (3) °mama mi to mówiła° ale żyją trzy lata chomiki no i:i mama mi powiedziała, że jak te chomik będzie już stary to jeszcze chwilę go potrzymamy, potem wypuścimy go na wolność, bo mojej siostry Lidki @.@ bo mojej siostry uciekł chomik no i uciekł do myszek polnych. Raz miałam myszk- myszkę polną, a sąsiadka mi ją wyrzuciła. Potem widziałam (3) już taką zdechniętą, bo najadały się trochę trutki.

B. I wtedy też nie było ci miło.

A. Ni:e, bo jak wyrzuciła tą moją myszkę ta moja sąsiadka, to ją przyłapałam jak schodziła z mojego domku (3). Przyłapałam ją, ona mnie okłamała, że uciekła sama, a potem okłamała i też swoją babcię ((00:11:46 uniesienie brwi)), (yyy) bo ona sama złapała tą myszkę no i:i po prostu (4).

B. Zrobiła jej krzywdę?

A. (yhy). Bo ją wyrzuciła no i przez cały dzień płakałam no i było mi °smutno°.

B. Dosyć niemiłe miałaś to doświadczenie z przyrodą, z myszką, ale chyba więcej było tych radosnych chwil.

A. (yhy) więcej było radosnych.

B. Czy jeszcze coś byś chciała mi opowiedzieć w związku z przyrodą, o swoich uczuciach, o tym-

A. (hmm). Co tu jeszcze poopowiadać (3). ((00:12:05 opiera brodę na dłoni))

B. Czy masz może swój ulubiony czas w przyrodzie, porę?

A. No tak lubię kiedy:y drzewa szumią i ptaki śpiewają, ale to jest (3) raczej na wiosnę, Albo na lato, n:o czasami jesienią, ale:e bardziej na wiosnę, bo wtedy jest tak cieplutko i:i szumią drzewka, bo taki leciutki wietrzyk wieje, a czasami nawet lubię jak pada deszcz, bo mogę się bawić no i wymyślam różne piosenki z moją siostr:ą, ale to raczej ja wymyślam, b:o zawsze (3) wymyślałam piosenk:i jak byłam na dworz:e, bo wtedy raz jak padał deszcz, były wakacje to padał deszcz. Byłam u mojego dziadka. Tam są takie duże rowy, więc (yyy) była chwila, żeby pochlapać się w kałuży no i chwilę tam się pobawiłyśmy no i wymyślałam piosenkę no i po tym wszystkie (3). A czasami nawet na @dyniach gramy@ Jak trzeba było na muzykę mojej siostrze instrument, to akurat była dynia nasza, wycięta taka, no i wszyscy mieli instrumenty a ta dynia, a moja siostra na dyni grała ((00:13:40 przedstawia ruchem rąk sposób uderzania w instrument))

B. Czyli miała oryginalny bardzo ten instrument, nie zwykły, tylko taki z przyrody, tak?

A. (yhy) Tylko, że wycięta dynia, więc tak (3) trochę ich straszyła @.@No i ((00:13:59 rozgląda się po sali)) (3) tyl:e.

B. Bardzo dziękuję ci za rozmowę. Możesz teraz wrócić do sali.

A. Do widzenia.

B: Do widzenia.

[00:14:31]

- Wywiad z Nadią (wieś)

B. Co myślisz o przyrodzie, jaka ona jest według ciebie?
N. T:aka ziel:ona. No nie wiem, może być taka kolorowa, no i jest dużo r:oślin, dużo zwierząt.
B. I to ci się podoba w przyrodzie?
N. (yhy) ((00:00:35 poruszając twierdząco głową))
B. A masz może jakąś ulubioną roślinę albo ulubione zwierzę?
N. Mam ((00:00:43 spoglądając na sufit)) ulubione °zwierzę°
B. A jakie to jest zwierzę?
N. To jest @konik@
B. Konik? A miałaś okazję już jechać na koniu?
N. (yhy) ((00:00:45 poruszając twierdząco głową))
B. Naprawdę? Nie bałaś się?
N. Były takie odprowadzki.
B. To był taki duży koń czy kucyk?
N. To był kucyk.
B. To jeszcze wszystko przed tobą. Być może będziesz jeździła jeszcze na dużym k:oniu. I spodobało ci się?
N. (yhy) Byłam u pana już z °pięć razy już°. Na tym samym koniu, tylko, że inne pani:e tam były (4) oprowadzały.
B. A czy ten koń już cię zapamiętał kim jesteś, już się ciebie nie bał?
N. To jest taki koń ((00:01:22 wstając, wskazując dłonią wysokość kucyka, na którym uczyła się jeździć))
B. To taki malutki dosyć.
N. Taki czarny. ((00:01:25 siadając ponownie na krześle)) Nazywa się Persik.
B. Lubisz jazdę konno.
N. (yhy)
B. Jeżeli tak bardzo lubisz konie, lubisz zwierzęta, to czy czujesz coś kiedy myślisz o przyrodzie? Czy masz jakieś uczucia, emocje?
N. ((00:01:50 rozpoczynając bujanie na krześle)) No chciałabym mieć marz:enie, jeździć na koni:u.
B. To jest twoje marzenie, tak?
N. (yhy) chciałabym pracować w stadninie i się opiekować ((00:02:00 spoglądając na podłogę, przerywając bujanie się na krześle)). Chciałabym mieć konia ((00:02:05 ponowne bujanie się na krześle)). Chciałabym oddać tego konia do stajni właśnie, w wolne dni bym (yyy) (4) przychodziła do niego i bym nim jeździła.
B. To jest twoje marzenia, ale i twoja pasja, bo już po części udało ci się spełnić swoje marzenie. Już miałaś okazję jeździć na koniu. Czym dla ciebie jest przyroda?
N. @N:o czym dla mnie jest przyrod:a ?@ ((00:02:50 spoglądając w sufit, kontynuując bujanie się na krześle)) @No nie wi:em@. To je- no nie wiem. To jest dla mni:e taki, tak:i kraj. Przyroda to jest @ no nie wiem, jak to powiedzieć@ ((00:03:13 bujając się na krześle))
B. Co należy do przyrody?
N. R:ośliny, drzewa j:akieś, nie wiem, różne drzewa, różne rośliny, trawa, <u>ziemia</u>, zwierzęta, no i różne takie.
B. Opowiedziałaś mi o koniu, że już kilka razy udało ci się na nim przejechać, a czy w inny sposób oprócz jazdy konno lubisz spędzać czas w przyrodzie?
N. No wych:odzimy w szkole. No nie wi:em, my mówimy tutaj koło szkoły jest takie drz:ewko i:i m:y sobie czasami do niego chodz:imy i to jest śl:iwka.
B. I udało wam się zebrać już śliwki i na przykład spróbować zjeść?
N. ((00:04:20 przeczące ruchy głową)) Bo wszystkie <u>ptaki</u> @wyjadły@

B. Opowiedz mi o przyrodzie.
N. ((00:04:35 pochylając się całym ciałem do przodu, rozpoczynając ponownie kołysanie się na krześle)) No po prostu szkoda jest mi tego, że na przykład jak myszy się łapią w pułapkę, to jest mi szkoda i smutno, bo niektóre są takie bardzo °ładne°.
B. Myszki to są ładne zwierzęta. A dlaczego ludzie łapię je w pułapki?
N. ((00:04:55 przykładając ręce do buzi)) No bo nie chcą, żeby drapały po ścianach i kątach i żeby nie było dziur i żeby zy- i żeby nie było (5) w domu zimno przez (yyy) ten, przez, no, przez dwór.
B. Bo one robią dziurki, tak?
N. (yhy)
B. Co czujesz, myśląc o tym?
N. Jest mi trochę jest sm:utno. °Szkoda mi jest tej myszy °Dla mnie robią źle ludzie.
B. Chcą się pozbyć myszy. A czy mogliby to robić w inny sposób, który byłby dobry?
N. Moja mama próbowała tak, że wzie- wzięła miskę jakąś, zakryła tą myszkę ((00:06:14 układając na stoliku dłonie w kształt przypominający wspominaną przez dziewczynkę miskę)), podstawiła pod nią podstawkę i wyprowadziła na dwór ((00:06:17 wskazując dłońmi kierunek wyjęcia)) i wypuściła ją.
B. Nie zrobiła jej krzywdy.
N. Ale też czasami się łapią w pułapkę.
B. Na pułapkach czasami są specjalnie przygotowane przysmaki dla myszy, które by posmakowały myszkom. Czy masz swoją ulubioną porę w przyrodzie?
N. Lato.
B. Dlaczego jest to lato?
N. No bo ((00:06:54 przyciągając kolano do klatki piersiowej w pozycji siedzącej)) jest takie ciepłe i też trochę lubię zimę. Ale nie lubi:ę t:akich drzew wys:okich, bo one się tak chwieją i ja się boję na przykład jest u mnie koło domu tak:i, tak:i wysoki, wysokie drzewo ((00:07:10 przedstawiając ruchem ręki wysokość drzewa)) i jak wieje wiatr mocny to ono się tak chwieje ((00:07:15 ukazując chwianie się drzewa, macha ręką)) i ja się boję, że spadnie na d:om.
B. A czy kiedyś spadło?
N. Nie ((00:07:23 przeczące ruchy głowy)).
B. No widzisz, to chyba nie masz się czego bać. Tak mi się wydaje.
N. Bo cały czas °stoi° Wszyscy mi mówią, ż:e, ż:e nic się nie stanie, ale ja, ja n:aprawdę to drzewo jest takie wys:okie, że to się tak chwieje ((00:06:38 przedstawiając rękoma ruchy drzew)).
B. Bardzo porusza nim wiatr, tak? Czyli chciałabyś jakoś to zmienić, ale jak?
N. Tak. Chciałabym, no nie wiem. Myślałam o tym, żeby ⌊
B. Uważaj nie spadnij!
N. Chciałabym pomyśleć o ty:m, żeby ściąć to drzewo, żeby już się nie chwiało ((00:08:05 uniesienie ramion))
B. Tak byś to rozwiązała, tak?
N. (yhy) ((00: 08:13 twierdzące ruchy głową))
B. Czyli to byś zmieniła?
N. Innych drzew też, bo ja się boję, że spadną °nam°. Ja nie lubię wiatr:u i burz:y. Burzy się strasznie boję, bo jak wieje mocny wiatr i walą pioruny, to r:az tak walnęło w to drzew:o, tak się zachwiało, że był o mały włos ((00:08:43 przedstawiając ruchem palców jednej dłoni)), żeby się nie złamał:o.
B. I zdarzyłoby się nieszczęście. Ważne, bardzo ważne, że nic się nie stało. A po burzy przychodzi zawsze słonki i taki spokój, prawda? A lubisz, jak jest na dworze ciepło, czy zimno?
N. Ciepło, bo mogę sobie wtedy jeździć nad jezior:o, pok:ąpać się, a tak lubię też trochę

zimę, bo dlatego, b:o można różne rzeczy robić, rzucać się śnieżkami, robić aniołki na śniegu, @ulepić bałwana można@. Dużo można robić innych rzeczy, dlatego lubię trochę z:imę. Ale najbardziej to lubię ciepło.
B. A gdy jest zima, mówiłaś, że bardzo lubisz robić aniołki, rzucać się śnieżkami, a czy jest taki czas, kiedy wolisz zostać w domu, nie lubisz wychodzić na dwór?
N. (yhy)
B. Kiedy to się zdarza?
N. No czas:ami. Bo raz wyszłam na dwór i:i mi- miałam rękawiczki tylko, że mi przemokły i musiałam cały czas trzymać ręce nad (yyy) piecem.
B. Zagrzać sobie, tak? Bardzo ci zmarzły.
N. Na sopel @lodu@.
B. Na @sopel@ Czy jest jeszcze coś o czym byś mi chciała powiedzieć związanego z przyrodą?
N. No, już nie.
B. Nie? To wszystko, tak? Bardzo ci dziękuję za rozmowę i mam nadzieję, że to nie koniec twojej przygody z przyrodą. Serdecznie życzę ci, by twoje marzenie związane z posiadaniem konia spełniło się.
[00:11:10]

Załącznik 3: Obrazy malarzy polskich z przełomu XIX i XXw.

Stanisław Dąbrowski: „Kaczeńce w wazonie” (obraz nie jest datowany)



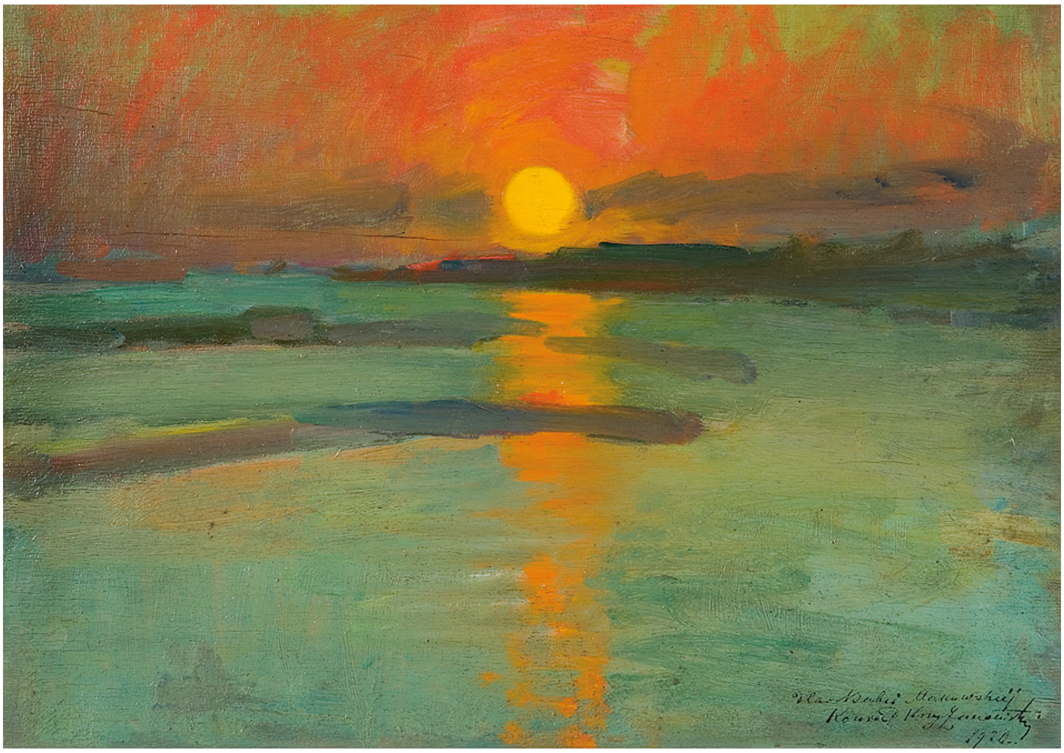
Józef Chełmoński: „Bociany” (1900)



Julian Fałat: „Rzeka wśród śniegów” (ok. 1910)



Konrad Krzyżanowski: „Zachód Słońca nad wodą” (1920)



Leon Wyczółkowski: „Pejzaż z Podgórza” (1924)



Wiktor Korecki: „Maki na łące” (obraz nie jest datowany)



Władysław Podkowiński: „Dzieci w ogrodzie” (1982)



Załącznik 4. Arkusz oceny pracy plastycznej

KOD PRACY*……………

I. Kolorystyka a) dominująca w pracy	jasna, żywa		zgaszona, ciemna, kolory blade		mieszane z wykorzystaniem elementów o różnorodnej kolorystyce			
b) temperatura	ciepłe		zimne		mieszane			
c) zestawienie kolorów	kontrastowe		harmonijne					
II.Kompozycja a) rozmieszczenie elementów w pracy	z wykorzystaniem całej przestrzeni		elementy skupione centralnie		elementy skoncentrowane peryferyjnie:			
					góra			
					dół			
					strona lewa			
					strona prawa			
b) charakter kompozycji	harmonijna (zrównoważona, scalona)		rozczłonkowana (nieharmonijna, niespójna) - dużo pustej przestrzeni		rozczłonkowana (nieharmonijna, niespójna) -mało pustej przestrzeni			
III. Rodzaj zastosowanego materiału	przyrodniczy		pozaprzyrodniczy		mieszany			
					- z przewagą materiałów przyrodniczych			
					- z przewagą materiałów pozaprzyrodniczych			
III. Wartość estetyczna pracy	bardzo wysoka		wysoka		przeciętna		niska	

V. Odpowiedniość do tematu	odpowiednia do tematu		nieodpowiednia do tematu	

Uwagi:

* Kodem pracy jest jej losowo przypisany numer

Załącznik 5. Instrukcja dla sędziów kompetentnych

Ma Pan(i) przed sobą zdjęcia prac plastycznych dzieci uczęszczających do klas III szkół podstawowych wykonywanych z materiałów przyrodniczych i pozaprzyrodniczych. Tematem pracy była przyroda widziana z perspektywy dziecka w wieku wczesnoszkolnym i każdy z uczniów przed rozpoczęciem otrzymał instrukcję: „W pustej ramie ułóż obraz przyrody. Możesz wykorzystać do tego te elementy, które znajdują się przed tobą. Bądź tak twórczy, jak sobie życzysz. Nie musisz się spieszyć". Praca wykonywana była indywidualnie w osobnym pomieszczeniu przygotowanym na potrzeby badania i jedynie w obecności badacza. Czas wykonywania zadania przez dzieci nie był ograniczony. Analiza i ocena prac będzie dokonywana w odniesieniu do kryteriów: kolorystyka, kompozycja, rodzaj zastosowanego materiału, wartość estetyczna pracy, adekwatność do tematu. Wszystkie one zostały zamieszczone w Arkuszu oceny pracy plastycznej.

Zadaniem Pana(i) jest wstawienie symbolu w pustej wąskiej rubryce (np. krzyżyk, kropka) przy wybranych cechach występujących w analizowanej pracy badanego dziecka, z uwzględnieniem tylko jednej z nich. Proszę o samodzielną ocenę w odosobnieniu od innych osób mających wpływ na Pana(i) zdanie.

Uwagi:

1. Badane dzieci mogły korzystać z elementów przyrodniczych i pozaprzyrodniczych. Materiały jakie mogły wykorzystać dzieci do wykonania prac:

Materiały przyrodnicze: suszone źdźbła traw, liście klonu, topoli wielkolistnej, lipy szerokolistnej, klonu zwyczajnego, grabu, leszczynowca kłosowatego, wiązowca zachodniego, kwaśniodrzewu konwaliowego, klonu włoskiego, stewarcji dziobkowatej, klonu czerwonego, klonu diabelskiego, owoce miechunki, nasiona sosny, nasiona świerku, szyszki sosny, szyszki świerku, piasek, siano, słoma, patyki, kamienie, owoce dzikiej róży, owoce kaliny, kasztany, orzechy włoskie, gałęzie jałowca.

Materiały pozaprzyrodnicze: brystol w formacie A3: biały, żółty, pomarańczowy, czerwony, niebieski jasny, niebieski ciemny, zielony, fioletowy, brązowy, czarny; sznurek jutowy, folia aluminiowa; wstążka czerwona, żółta, pomarańczowa; zielone i białe słomki, kulki waty kosmetycznej: białe, różowe, żółte, wata kosmetyczna biała; koraliki niebieskie, różowe, żółte; płatki kosmetyczne białe okrągłe i kwadratowe, plastikowe nakrętki: niebieskie, żółte, pomarańczowe, czerwone, zielone.

2. Jeśli praca wymaga w opinii odbiorcy dodatkowego komentarza, należy umieścić go w Arkuszu oceny pracy plastycznej w części oznaczonej jako „Uwagi".

Załącznik 6. Zdjęcia miejsc, w których odbywały się badania



Fotografia 22. Zdjęcie sali w szkole usytuowanej na wsi



Fotografia 23. Zdjęcie sali usytuowanej w szkole znajdującej się w mieście